UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE

XII CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN

“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA E DELLA RICERCA FORMATIVA”

Coordinatore: Prof. *Maurizio Sibilio*

Tesi di Dottorato

Personalismo e pragmatismo pedagogico: due forme di narrazione pedagogica a confronto.

Ipotesi di un incontro possibile

COORDINATORE

Prof. *Maurizio Sibilio*

TUTOR

Prof. *Laura Clarizia*

DOTTORANDO

Dott. *Maria Chiara Castaldi*

A.A. 2012/2013

Indice

CAP II Letture critiche di John Dewey: la voce personalista

CAP III Pragmatisti e pedagogisti laici lettori del personalismo

CAP. IV L'attualità di John Dewey: percorsi pedagogici

Introduzione

La finalità precipua della ricerca teorica in pedagogia è duplice: da un lato lo studio della prassi al fine di migliorare la funzione educativa sul campo, dall'altro lo sviluppo di una ricerca teoretica che costruisca un pensiero pedagogico speculativamente puro intorno all'educazione/educabilità umana. Lungo un continuum e in un rapporto di complementarietà di colloca la ricerca applicata la quale tende a verificare ipotesi di soluzione di problemi concreti. Lo stretto nesso tra teoria e prassi si realizza nel passaggio che la pedagogia attua nel sottoporre i modelli teorici di tipo ipotetico deduttivo alla verifica empirica.

In pedagogia si può parlare di teorie scientifiche quando si ha a che fare con sistemi articolati di idee che fanno da scheletro al corpo di tale disciplina. Il fine di tali sistemi è di gettare luce sulle realtà della prassi, indagate attraverso ipotesi conoscitive che possono diventare prassi sia per via sperimentale sia per via speculativa. I sistemi di saperi che fanno della pedagogia una scienza teorica, pratica, metateoretica e teoretica, studiano l'educazione in quanto processo, percorso, relazione, strumento e fine, sistema e libertà, materialità e spiritualità, natura e cultura.

Lo sviluppo della cultura teorica in pedagogia ha usufruito, nel corso del XX secolo, dei contributi della ricerca teorica di matrice filosofica, etica, psicologica, sociologica e antropologica: dalla lezione idealista di Gentile, al marxismo eterodosso dei francofortesi, dal pragmatismo di Dewey al personalismo di Maritain, dall'eredità freudiana della psicanalisi alla psicologia dello sviluppo infantile di Piaget, fino alla teoria cognitivista dell'istruzione di Bruner, si è venuto a tratteggiare il poliedrico profilo delle moderne teorie dell'educazione.

Ed è proprio sulle traiettorie del pragmatismo pedagogico da un lato e del personalismo dall'altro, quali vie teoretiche di accesso all'educazione/educabilità umana, che intende articolarsi il presente lavoro la cui strutturazione prevede una triplice suddivisione: una prima sequenza storica delle suddette narrazioni pedagogiche, una seconda sequenza pedagogica in riferimento alle linee teorico-pratiche del pensiero pedagogico configurato da

tali narrazioni, ed una terza sequenza inerente la progettualità paidetica relativa all'ipotesi di un incontro possibile nel complesso orizzonte storico-culturale della postmodernità.

La ricerca intende articolare le sue riflessioni focalizzandosi su alcuni dei principali esponenti delle narrazioni pedagogiche proposte: da Dewey ai suoi lettori italiani, quali Borghi, Visalberghi, Granese e Laporta fino Spadafora, per citare solo alcune delle voci autorevoli nell'ambito della filosofia teorica, sul piano del pragmatismo e dei suoi sviluppi; è attraverso autori come Maritain, Catalfamo, Corallo, Santomauro, Pagano, Acone, che si configura, invece, l'analisi relativa al pensiero personalista nel suo iter concettuale e paidetico.

Se da un lato si prospetta elevato il gradiente di complessità, intesa nelle accezioni concettuali dei suoi teorici più autorevoli quali Luhmann e Morin, delle suddette narrazioni nel loro estrinsecarsi nella parabola diacronica fino al nostro "tempo appreso con il pensiero" (Hegel), dall'altro, però, l'ipotesi-ricerca di un incontro teorico/metodologico/empirico si rivela di profondo interesse per la ricerca pedagogica attuale, sempre più volta ad un'auspicabile collaborazione/integrazione di paradigmi e punti di vista diversi e per tale ragione ipoteticamente complementari, nel loro essere complessi e poliedrici in relazione all'estrema complessità e poliedricità dell'oggetto/soggetto d'indagine, nonché ragione unica del loro sussistere: la persona umana.

Al fine di progettare un'indagine sistematica e dai profili scientificamente rigorosi sul piano della metodologia della ricerca educativa in ambito teoretico e storico, si è scelta, nell'impostazione del presente lavoro, una duplice linea di ricerca, un duplice binario da seguire al fine di salvaguardare l'unitarietà di un approccio complesso all'umana complessità.

Il primo binario che è stato percorso segue lo svolgersi storico-contestuale delle riflessioni oggetto del nostro studio: si è inteso delineare e ricostruire il clima e la temperie culturale nei quali si è progressivamente sviluppato uno *Zeitgeist* favorevole a molteplici fermenti socio-culturali dalle forti ed evidenti implicazioni pedagogico-educative, sia nel contesto del Vecchio Continente che negli Stati Uniti d'America. Si è proceduti su tale binario per cogliere e analizzare le diverse propagazioni delle correnti

pedagogiche ad oggetto, quali il personalismo e il pragmatismo, nonché la loro complessa articolazione teoretica e riproposizione pratica in contesti storico-politico-culturali in rapidissima e variegata trasformazione: dal secondo dopoguerra alle contestazioni degli anni ‘60, fino alla crisi dell’assetto e della tenuta etico-giuridico-civile delle democrazie occidentali e all’avvento dell’era della globalizzazione e del primato della scienza/tecnologia su scala planetaria.

Nell’ambito del pragmatismo ci si è soffermati, in particolare, sulla ricerca di quegli aspetti di profonda attualità del pensiero deweyano che interrogano tutt’oggi gli addetti ai lavori nel campo dell’educazione, attraverso le letture di Lamberto Borghi, Alberto Granese, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, Franco Cambi, Maura Striano, Giuseppe Spadafora, i quali hanno contribuito in modo significativo alla riproposizione del grande studioso americano su tematiche la cui forte tenuta concettuale resta ancora oggi determinante e attuale. Sul piano internazionale si è scelto di approfondire gli attuali percorsi interpretativi di studiosi americani del calibro di Leonard Waks, Larry Hickman, Hilary Putnam e Diane Ravitch, i quali ripercorrono le teorizzazioni deweyane da prospettive di ricerca differenti, dal piano della filosofia dell’educazione a quello del ripensamento-riprogettazione dell’istituzione scolastica, fino all’indagine-sperimentazione delle metodologie didattiche di matrice pragmatista su basi scientifico-tecnologiche.

È stata sottoposta al vaglio della ricerca in età contemporanea anche la lettura del personalismo in chiave neo-personalista, seguendone le linee di tendenza e i punti di intersezione-divaricazione con altre correnti pedagogiche dell’era postmoderna, in particolare attraverso il filo rosso del discorso di Giuseppe Acone dalla fine del secolo scorso al passaggio dalla prima alla seconda decade del secolo XXI.

Il secondo binario, attraverso il quale abbiamo proceduto parallelamente e in un’immaginaria linea epistemologico-ermeneutica intersecante con la parabola diacronico-storica, ha seguito la traiettoria più specificatamente pedagogica nel suo srotolare l’ordito del “proprio tempo appreso con il pensiero” in un tempo e in uno spazio che hanno subito brillanti proiezioni e geniali anticipazioni, ma anche accuratissime retrospezioni concettuali e salti all’indietro alla ricerca di un pensiero che, radicandosi nel passato, si protende nel futuro come i rami di un albero dalle radici profonde.

Si è cercato, quindi, di far emergere le fondamenta del pensiero degli esponenti più autorevoli delle correnti del personalismo e del pragmatismo pedagogico analizzati in questa sede, Jaques Maritain e John Dewey, al fine di gettare solide basi per indagare le interpretazioni successive dei loro lettori, non solo dalla visuale dei seguaci e prosecutori dei rispettivi indirizzi di ricerca, ma anche attraverso i reciproci sguardi "indagatori" gli uni degli altri, le critiche reciproche di due narrazioni pedagogiche che non hanno avuto timore di confrontarsi, di comunicare dialetticamente, di leggersi e rileggersi per rielaborare i propri statuti, per rivedere le proprie convinzioni alla luce del dissenso, per chiarire i propri statuti epistemologici, ontologici, etici ed ermeneutici.

Il contesto di riferimento si è rivelato la comune base di partenza delle teorizzazioni, talora profondamente divergenti, di ciascuna parte: acuta e penetrante l'ampiezza dello sguardo dei pedagogisti in oggetto, dinamica e complessa l'interpretazione della maglia intricata del contesto socio-culturale, in particolare, postmoderno, che i diversi studiosi hanno indagato seguendo opzioni di fondo, processi di lettura e traiettorie di arrivo differenti, segno di una pluralità di approcci che non significa sterile distanza, bensì maggior probabilità di incontri, di confronti, di "parole" in comune intorno all'imprescindibile e fondante nucleo della possibile progettualità pedagogico-educativa di questo tempo e di ogni tempo: la persona.

Il primo capitolo registra chiaramente l'intreccio tra la parabola storica e quella pedagogica articolandosi intorno al profilo storico-pedagogico delle due prospettive teoriche a confronto.

Nell'approccio alla corrente personalista se ne segna l'anno di nascita, il 1932, anno della fondazione della rivista «Esprit» da parte di Emmanuel Mounier che nel Manifesto personalistico del 1936 scrive:

«Per personalismo intendiamo ogni teoria e ogni cultura che sostiene la priorità della persona dell'uomo davanti ai bisogni materiali ed alle istituzioni sociali che determinano il suo sviluppo. Comprendiamo sotto l'idea di personalismo quegli

sforzi convergenti che oggi cercano la loro strada al di là del fascismo, del comunismo e del cadente mondo borghese».[1]

Personalismo, dunque, come critica alle ideologie ostili alla persona allora dominanti, quali il collettivismo socialista e il liberalismo capitalista.

Le radici dell'albero personalista, tuttavia, sono da ricercarsi nella nascita e negli sviluppi del messaggio cristiano che pone i significati fondamentali della persona nella sua dignità, unicità, singolarità e irripetibilità. I richiami a S. Agostino, la persona come sostanza (*De Trinitate*), e a S. Tommaso "Amor est nomen personae"[2] (*Summa Theologica*), intendono essere rappresentativi di questa interpretazione millenaria che vede nell'amore la più alta espressione della persona.

La filosofia cristiana intorno alla persona prosegue nei secoli l'approfondimento dei propri contenuti, segnando con Antonio Rosmini un significativo punto di arrivo e di novità nella continuità del fondamento: la persona è "né meramente una sostanza, né meramente una relazione, ma una relazione sostanziale, cioè una relazione che si trova nell'intrinseco ordine dell'essere di una sostanza" (*Antropologia a servizio della scienza morale*), è "diritto sussistente". Egli valorizza, dunque, la dimensione relazionale della persona, pur ribadendo che essa è irraggiungibile nella sua misteriosa intimità. La persona "è trasparente solo per Dio", dirà Rosmini stesso, per il quale la persona sussiste e si realizza nella forma del dialogo, nella dimensione dell'incontro, nel movimento della sollecitudine verso l'altro.

La data della nascita ufficiale, in Italia, della prospettiva personalista, può essere indicata nel 1954, quando il " Centro studi pedagogici Scholè" organizza un convegno dedicato alla Pedagogia cristiana.

Progressivamente il personalismo mette in atto un processo di laicizzazione a favore di un approccio più sensibile alla dimensione storica e sociale dell'individuo e dell'intera comunità.

Tra i rappresentanti della corrente personalistica Giuseppe Flores d'Arcais accentua la dimensione esistenziale, soggettiva e problematica della

---

[1] Bòhm W., (2007), *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando, Roma, p. 113.
[2] Tommaso D'Aquino, (1978), *La Somma teologica*, Edizioni Studio Domenicano, Firenze, p. 213.

persona, ribadendo che essa, pur se aperta alla trascendenza, è anche corporeità e storicità.

Il personalismo di Gaetano Santomauro, invece, trova la sua peculiarità nel non essere "dogmatico ma neanche tendenzialmente scettico o relativista. E' un personalismo realistico, che ha nella persona la misura delle cose e che nella persona ritrova il giusto equilibrio tra l'ansia del trascendente ed il qui ed ora". Chiaro è l'intento di Santomauro di mettere in guardia contro una ricerca pedagogica volta solo alla giustificazione dell'esistente, distanziandosi dal naturalismo interazionistico di Dewey: il suo è un personalismo dialetticamente orientato, pronto a misurarsi con la realtà effettuale, storica, concreta.

Anche in Flores d'Arcais e Giuseppe Catalfamo forte è la valorizzazione della persona come nucleo di problematizzazione, apertura e ricerca, in relazione alla quale l'educazione è il processo che dà alla persona gli strumenti per "farsi persona" per realizzarsi come centro originario di volontà. Il proprium della persona è un tendere-oltre, un aprirsi all'*oltre-da-sè*, alla trascendenza o ulteriorità dell'esperienza, un aprirsi anche all'*oltre-di-sé* e al sacro.

Gli ulteriori sviluppi della pedagogia personalista approderanno all'attuale fase storico-culturale della post-modernità sotto le insegne del neo-personalismo che, evidenziando l'importanza della dimensione trascendente nello spazio delle scelte personali, cercherà di trovare punti di convergenza e possibili azioni comuni nei confronti delle istanze che attraversano un particolare momento storico, alla ricerca di ciò che è valido "etsi Deus non daretur", mantenendo alto il vessillo della persona, come valore inviolabile, mai inteso come prodotto, ma sempre come presenza da sostenere, rispettare e realizzare responsabilmente.

Il primo capitolo prosegue ripercorrendo a ritroso la storia di un orientamento suggestivo e fecondo attraverso la straordinaria lettura che il neopersonalista Giuseppe Acone fa della fonte originaria, almeno stando a questo mondo, della prospettiva del personalismo pedagogico, quale quella di Jaques Maritain.

In *Maritain contro* del 1974 Giuseppe Acone evidenzia come, se si percorrono le tappe fondamentali della vita e del pensiero di Jaques Maritain, si assiste ad una posizione che ha detto "più no che sì". A voler essere più precisi

ci si trova di fronte ad un unico “sì” rivolto ad una filosofia che raccorda una fede ardente ed una ragione lucidissima, il significativo “sì” ad una concezione del mondo in cui la visione cristiana della persona possa sostituire sia l’impostazione iperindividualistica della democrazia liberale, sia il totalitarismo prevalente e nato come antitesi del liberalismo esasperato.

In una temperie dominante in cui si assodava che la verità fosse *filia temporis*, egli ne ha difeso l’assoluta atemporale ed eterna trascendenza rispetto al tempo e allo spazio; in tempi in cui l’uomo, ormai dominus della scienza e della tecnica, si considerava il centro assoluto del mondo e della vita, Jaques Maritain additava questo atteggiamento come il massimo errore del mondo: nel suo essere diventato antropocentrico e non teocentrico, senza inginocchiarsi di fronte ad una *stimmung* sempre più laicista e immanentista.

La lettura che Acone fa di Maritain mira a cercare delle risposte che si oppongano all’impetuoso nichilismo teorico-paratico imperante nelle nostre società, a cercare una via d’uscita dalla crisi politica, culturale, sociale ed educativa del nostro tempo, con il coraggio di bussare alla porta dell’eterno superando il timore di chi preferisce restare sulla soglia di una rassegnata terrestrità.

Numerosissima la rassegna delle opere in cui il pedagogista e filosofo francese affronta tematiche urgentissime ancora oggi, tra le quali: *Antimoderno* del 1922 in cui vi è la denuncia contro lo scientismo che non cerca la verità, ma si base sulle singole presunte “verità” dei suoi sostenitori; *Tre riformatori* del 1925 in cui vengono affrontati i motivi della crisi della società moderna quali l’antropocentrismo immanentista, il prevalere della scienza sulla saggezza, il machiavellismo politico e la naturalizzazione del cristianesimo; *Il significato dell’ateismo contemporaneo d*el 1949 in cui l’ateismo viene definito “l’attuale agonia del mondo”, che si pone come un “atto di fede al rovescio” e una resa di fronte al dispotismo del tempo e dell’immanenza; *Umanesimo integrale* del 1936 in cui si legge tutta la critica all’impostazione pragmatista e l’utopia maritainiana costituita da una società umana personalista, comunitaria, pluralista e pellegrinale; *Cristianesimo e democrazia* del 1943 in cui si rivendicano le radici cristiane dei sistemi democratici e il legame della politica con l’educazione morale, in virtù della quale la moralità non si identifica con la socialità; *Educazione al bivio* del 1943 in cui si afferma che l’amore è il mezzo

e il fine dell'educazione e il rifiuto della visione laica secondo la quale la vita non è più tesa al divino, all'eterno, ma si riduce a pura terrestrità: la vita terrena diviene il fine ultimo e assoluto.

E sono ancora la pagine del primo capitolo che registrano i fermenti speculativi del padre fondatore del pragmatismo pedagogico americano John Dewey e la sua contestualizzazione storico-sociale. È Roberto Mazzetti nel libro del 1968 *Dewey e Bruner, il processo educativo nella società industriale*, a fare da guida di un excursus denso e articolato, e lo stesso Dewey in *The public and its problems* del 1927 a fornire una ricostruzione significativa circa le origini della democrazia americana. Nell'ottica deweyana gli U.S.A. sono nati dal rifiuto dell'autorità oppressiva dei vecchi stati e governi europei, dal rifiuto delle società stratificate gerarchicamente della vecchia Europa, nella convinzione che il potere è veleno se non è ricondotto frequentemente alla sua base popolare, se non è continuamente controllato e rinnovato.

In questa temperie si è costituita, per Dewey, una laica religione del progresso sociale, promosso dalla scienza, dall'industria e dalla democrazia, nel comune sforzo di togliere alla direzione politica ogni carattere di monopolismo o di forza aggressiva.

Come Maritain anche Dewey manifesta la sua accuratissima analisi del suo tempo e delle problematiche connesse attraverso una proliferazione di opere ad ampio respiro tra le quali citiamo: *My Pedagogic Creed* del 1897 in cui si chiarisce come per Dewey società e individuo siano due facce della stessa realtà, due momenti dello stesso processo del reale, reale in cui l'alunno deve imparare ad imprimere i segni dell'intelligenza e dell'ideale, e si chiarisce che "l'educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie"; *The School and Society* del 1899 in cui emerge la concezione della scuola non più come preparazione alla vita, ma come vita stessa, nonché i principi della cooperazione e del "learning by doing"; *How we think* del 1910 nel quale sono analizzati i processi di formazione del pensiero-in-azione; *Democracy and education* del 1916 in cui si asserisce che la democrazia non è solo una forma di governo, bensì un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta; *Reconstruction in Philosophy* del 1919 in cui la filosofia viene considerata come "nature oriented", cioè immediatamente operativa, atta a risolvere i problemi concreti; *Individualism Old and New* del

1930 in cui si teorizza una terza via tra socialismo reale e sistema capitalistico, al fine di contrastare la limitazione della piena partecipazione democratica alla realtà sociale dovuta alla persistenza dell'antico individualismo che regge il sistema economico.

Nel secondo capitolo vengono delineate le letture critiche di John Dewey, con particolare attenzione alle voci personaliste di Gino Corallo e Giuseppe Catalfamo. Sempre presente è la linea diacronica-contestualizzante in virtù della quale si rileva che la pedagogia cristiana del secondo dopoguerra inizia un percorso significativo di dibattiti e confronti con il primo Convegno di Scholè del 1954 nel quale sarà stabilito come tema principale del secondo Convegno proprio il problema dell'attivismo pedagogico.

Dettagliata risulta la disamina di Corallo relativa alla produzione deweyana, della quale evidenzia e confuta la concezione filosofica del relativismo metafisico che accetta l'*esserci* senza indagare l'essere, senza Assoluto; la riduzione dell'ontologia a un puro metodologismo; il monismo deweyano che si attua nella naturalizzazione dei valori, dei fatti religiosi e della coscienza stessa, intesa come fatto naturale alla stregua di qualsiasi altro evento; il relativismo ontologico da cui deriva un corrispondente contingentismo etico (*Dewey*, 1957). Se anche per Corallo "l'educazione è dar significato alle cose", il significato è la libertà interiore che gli consente di agire moralmente e responsabilmente. In *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà* del 1951, Corallo si adopera per dimostrare che non esiste un'azione morale che non sia libera né un'azione libera che non sia morale: libertà e moralità coincidono. Quando l'uomo opera una scelta alla luce del dover essere morale, egli non guarda più soltanto alle cose, non sceglie direttamente le cose, ma sceglie sé stesso, il suo significato, la forma ideale che vuole creare di sé. In opposizione all'espressione di Dewey in *Human Nature and Conduct*, "l'uomo è libero quanto il fiore che sboccia sullo stelo", Corallo afferma che la persona si trova impegnata a decidere totalmente e assolutamente di sé, indipendentemente dalle cose, e dipendentemente solo da se stessa: egli si trova di fronte a un bivio reale, in cui è impegnato come oggetto e insieme come soggetto della sua scelta (*L'educazione come crescita della libertà nell'uomo*).

Non meno penetrante è la lettura di Giuseppe Catalfamo il quale sottolinea come anche la filosofia della persona muove dall'esperienza, non senza aver subito l'influenza di Dewey. Per Catalfamo, però, Dewey non coglie nella filosofia tradizionale le esigenze universali ed eterne dello spirito umano, ma vede in essa il riflesso della divisione economica e politica della società in classi. Che l'esperienza debba essere la via di accesso alla filosofia è, per Catalfamo, incontestabile e sotto questo profilo il personalismo aderisce al pensiero di Dewey. La teoria dell'esperienza del personalismo, tuttavia, si configura come una critica, mentre quella deweyana resta una pura descrizione fenomenologica

In *Fondamenti di una pedagogia della Speranza* del 1986, Catalfamo evidenzia che le categorie dell'esperienza quali la problematicità, la continuità, la storicità e la prospettività in Dewey non diventano categorie problematizzate dal pensiero che ricerca una giustificazione razionale, il pensiero non opera alcun immanente trascendimento dell'esperienza stessa.

Il personalismo, al contrario, fa dell'esperienza e delle sue categorie l'oggetto di un problema: la filosofia ha dunque il compito di mediare l'esperienza nella sua significazione totale, assumendo, cioè, la totalità dell'esperienza come termine di una mediazione (*Fondamenti del personalismo pedagogico*, 1966).

Nel concetto di educazione di Dewey Catalfamo vede la dissolvenza dei fini, la perdita della dimensione di una teoria critica dei valori, nonché la perdita dell'essenza spirituale della persona, oltre alle concrete dimensioni psicologiche e tipologiche (*Pedagogia contemporanea e personalismo*, 1964).

Il principio del *learning by doing* è accolto da Catalfamo rovesciando la prospettiva: il personalismo accoglie i principi dell'imparare facendo, ma per motivi diametralmente opposti al Dewey, non in virtù del fatto che il pensiero è, per essenza, uno strumento dell'azione, ma per il motivo che l'azione è uno strumento del pensiero.

In riferimento all'idea di esperienza Corallo evidenzia come per il personalismo la persona trascende la situazione, ha il potere di reagire ad essa, può spingersi oltre, può attuare uno sforzo di trascendimento; e tale potere è,

fondamentalmente, per Catalfamo, la libertà umana. La persona, infatti, si sporge oltre ciò che è determinato, perché ha il potere di determinarsi.

A differenza delle posizioni deterministiche cui si ispira Dewey, non c'è qui libertà senza uno svincolo dal naturalismo verso un fine valoriale e non c'è atto libero senza un ideale. Trascendendo l'esperienza, la persona incontra Dio, esigenza di assoluto, di infinito, di incontrare l'Ideale, a differenza della ragione deweyana che si autolimita, rinunciando alla critica dell'esperienza, ad oltrepassare il limite di ciò che è sperimentale.

Se il progetto teologico rinvia alla fede, quello escatologico rinvia alla speranza, alla quale l'avvenire e il destino della persona sono legati. Un avvenire e un destino all'insegna della "speranza di essere", anzi della "speranza dell'Essere", che non ha avvalli e garanzie, ma testimonianze da ascoltare e, dunque, messaggi in cui credere e confidare (Catalfamo G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, 1986).

Per Catalfamo come per Corallo l'idea di esperienza e di educazione in Dewey è tautologico: da ciò emerge l'indeterminatezza e la tautologia anche del concetto di educazione secondo la logica pragmatista per cui non esistono valori indipendenti dall'esperienza che possano discriminare ciò che è educativo da ciò che non lo è.

L'autore siciliano chiarisce in estrema sintesi la linea divergente tra il pragmatismo e il personalismo: se il primo è una filosofia dell'uomo che rincorre una chimerica felicità, impossibile nel regno della natura e nel mondo della storia, cercando il valore dell'uomo nella natura e nell'immanenza, quest'ultimo, invece, afferma il valore dell'uomo sospeso al "Trascendente" e il suo orizzonte è la speranza di una inserzione della persona in una realtà soprannaturale (*Pedagogia contemporanea e personalismo,* 1964).

Il terzo capitolo ripercorre le variegate proposte dei pedagogisti pragmatisti italiani dal secondo dopoguerra e le loro letture del personalismo in chiave laica. Sempre presente la duplice traiettoria: dalla rassegna dei singoli studiosi dell'educazione e delle problematiche connesse non è mai svincolata la contestualizzazione storica che registra le forti spinte innovatrici della pedagogia laica.

Lamberto Borghi, figura di spicco della cultura italiana della metà del ‘900, si contraddistingue per una carriera dinamica che lo condurrà a conoscere direttamente John Dewey negli U.S.A., dove si rifugerà a causa delle persecuzioni razziali. Tornato in Italia, dopo Ernesto Codignola, sarà il coordinatore della cosiddetta "scuola di Firenze", quella di Visalberghi, De Bartolomeis, Laporta, e avrà il grande merito di far conoscere Dewey in Italia attraverso un accurato studio del maestro americano che lo accompagnerà per tutta la vita.

Il personalismo pedagogico di Borghi si forma su una solida base filosofica e dalla completa padronanza della migliore letteratura anarchica mondiale,da Tolstoj a Kropotkin,da Proudhon a Bakunin, muovendo da una precisa visione teoretica dell’educazione come processo attivo e progressivo capace di far emergere l’autosviluppo e l’anticondizionamento tanto nella formazione intellettuale che in quella morale e civile.

Il personalismo di Borghi parla il linguaggio profondo della libertà intesa come una dimensione interiore, un a-priori che si realizza nei seguenti termini*:* “La libertà consiste nella consapevolezza di poter essere me stesso, ora e in queste circostanze, per mia libera scelta” (*La città e la scuola,* 2000).

A fianco all’ispirazione deweyana è presento un deciso spirito critico verso la tendenza di Dewey a privilegiare il gruppo sociale, l’elemento della collettività, al quale il singolo deve conformarsi, ponendo quest’ultimo in una condizione di secondo piano, operazione non condivisa da Lamberto Borghi che postula il valore irriducibile e fondamentale della persona, alla luce di una continua opera di mediazione e di equilibrio con la società.

Non è possibile, inoltre, ignorare le sollecitazioni filosofiche e religiose che Borghi con grande apertura mentale e senza nutrire alcun pregiudizio, recepisce nei contenuti preziosi del personalismo francese di Mounier e Maritain e di quello italiano di Giuseppe Flores d’Arcais, Aldo Agazzi e Luigi Stefanini, dei quali egli apprezza l’ontologia personalistica propria del Cristianesimo, che si traduce nell’attribuzione della dignità ad ogni soggetto e nella valorizzazione della pedagogia in quanto scienza filosofica.

L’idea pedagogica personalistica consente di collocare il rapporto educativo nella concretezza dell’ambiente storico e nella dipendenza verticale dal “vero” Maestro che alla coscienza detta le istanze profonde dell’interiorità

nell'apprendere e nell'agire stimolato dai segnali di un maestro esteriore e della socialità mediatrice.

Borghi, insieme a Visalberghi e Laporta è una delle massime espressioni di quel personalismo laico, i cui contributi di filosofia dell'educazione sono essenzialmente dei modi differenti di leggere Dewey.

In particolare per Lamberto Borghi la relazione con l'alterità assume un orientamento prevalentemente di tipo orizzontale, pur non trascurando la presenza nel suo pensiero, di una sensibilità religiosa esplicantesi nei termini di un sentimento di pienezza e di armonia con la realtà (da *L'educazione e i suoi problemi* 1953). Un sentire religioso che, partendo da un netto rifiuto per l'istituzione e dal pensiero di Aldo Capitini, lo spinge a far suoi alcuni aspetti del cristianesimo che percepisce come più consoni al suo sentire e vivere l'esistenza: la solidarietà di tutti gli uomini nell'essere, come diceva Capitini, "crocefissi nei limiti di una realtà", l'esigenza di un'universale redenzione, la resurrezione di tutti in una realtà nuova.

Illustre interprete della "pedagogia critica" e quasi "padre fondatore", come egli stesso si definisce, è Alberto Granese che nel libro del 2008 *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica* ribadisce una prospettiva che postula la configurazione di una relazione di "interfecondità" tra filosofia e pedagogia: una pedagogia separata dalla filosofia risulta gravemente impoverita e indebolita, mortificata e mutilata sul piano culturale, una pedagogia ingenuamente e subordinatamente filosofica si espone a obiezioni insormontabili, all'addebito della "reductio in aliud genus" e a una inevitabile marginalizzazione.

Collocato sul versante laico, ma in un'ottica di approfondimento dei diversi contesti in cui l'idea personalista ha preso corpo e alle diverse interpretazioni a cui ha dato luogo, Alberto Granese sottolinea la particolare rilevanza che la tematica assume nell'ambito dell'educazione e della pedagogia: "il nodo problematico del personalismo" è di natura pedagogica, e se correttamente e non restrittivamente inteso, il problema della persona si caratterizza come il problema pedagogico per eccellenza e anche come il problema filosofico per eccellenza (da *Il concetto di persona in filosofia e pedagogia,* in *G.* Flores D'Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona,* 1994).

Come l'autore ha affermato nel suo volume *Il labirinto e la porta stretta* del 1993, l'esistenza di un personalismo pedagogico non è solo il frutto dell'applicazione alla pedagogia del personalismo più generalmente inteso, ma è la base di una seria analisi, filosofica e scientifica, del problema della persona.

"Ciò che l'educazione consegue deve tradursi in una libera e consapevole autodeterminazione […]. In mancanza di questa trasvalutazione non si dà persona né educazione, e quindi le due cose stanno e vanno insieme: solo ciò che è persona è propriamente educabile, solo ciò che è educabile […] è propriamente persona".

Granese evidenzia come la teoria della persona sia stata assunta come centro teorico o pratico, tematica intorno alla quale il pensiero moderno contemporaneo occidentale si è sbizzarrito "tanto da creare una sorta di labirinto di percorsi in cui è facile smarrirsi e un groviglio di posizioni in cui è difficile districarsi".

Nella reinterpretazione attuata dall'autore è posta in evidenza la differenza tra personalismo cristiano e personalismi non cristiani laddove si riconosce che, nel primo, la persona ha il proprio "vincolo" con la trascendenza e che, pertanto, da un punto di vista cristiano, il concetto di persona è inscindibile dalla creaturalità e dalla dipendenza.

La pedagogia personalista cristiana, infatti, fa della persona "un presidio di resistenza", non solo per la sua intrinseca irriducibilità, ma anche, e soprattutto, per la sua creaturalità e dipendenza agapica dal Dio Creatore.

All'opposto, lo sganciamento della persona dall'oggettività epistemica per rivalutarne la soggettività esistenziale non realizza, per Granese, un indebolimento della persona da rafforzare con nuove certezze epistemiche, ma un punto di forza: da un lato la persona rifiuta di assoggettarsi passivamente alla razionalità epistemica contrapponendole i valori della *dòxa* e della libera interpretazione, dall'altro si sottrae ad una totale oggettivazione, negandosi alla riduzione ad oggetto.

L'ottica laica di Granese lo porta al rifiuto di un'etica "con verità", ritenuta corrispondente ad una concezione totalistica dei comportamenti umani e tale da disconoscere la libera determinazione dei soggetti-persone nella diversità dei contesti e delle dinamiche storiche.

Conclude Granese dicendo che l'identità della pedagogia può essere colta nell'essere quella disciplina teorico-pratica della cura di quell' "humanitas" universale che esige di essere considerata sotto il profilo della'ontologia formativa, senza poter prescindere dalle categorie quali la responsabilità, l'imputabilità e la conformità a principi condivisi.

La posizione del professore sardo è, dunque, quella di considerare la verità, razionalità o autoassiomaticità dei valori dal punto di vista del relativismo pedagogico che il "dubbioso pensiero critico" teorizza e raccomanda: i valori, infatti, non sussistono indipendentemente dal tempo e dal luogo, per cui è fondamentale la loro contestualizzazione e un oltrepassamento di un'etica, intesa come presidio dimostrativo di valori.

Se la pedagogia non può essere determinata e condizionata da un'etica, può riferirsi ad essa nel suo significato originale di *ethos* inteso come "luogo abituale", ideale e materiale dell'umanità universale, e la pedagogia come disciplina teorico-pratica dello sviluppo individuale e collettivo può abitarla e trovare in tale accezione dell'ethos la propria identità.

Una sensibilità teoretica affine alla prospettiva personalista si evince nella concezione che offre Granese della temporalità: la sua riflessione metafisica sul rapporto tra temporalità e dinamiche della formazione si esplicita nell'affermare che in quanto creativo l'uomo è anche "creatore" del tempo (come lo è Dio ad un livello infinitamente superiore) e non suddito o sua temporanea determinazione. La creatività, infatti, interrompe il flusso cronologico e lascia spazio ad un tempo che si colora di eternità, nell'accezione di atemporalità.

Sul versante laico di matrice critica-ermeneutica si situa la concezione pedagogica di Raffaele Laporta che, nel libro del 1996 *L'assoluto pedagogico,* ribadisce il primato "assoluto" della libertà in educazione.

Coerentemente con la traiettoria storico-contestuale del presente lavoro è doveroso rimarcare che il clima culturale in cui è fecondata la prospettiva laportiana si caratterizza per i fermenti della rivoluzione studentesca che Laporta, pedagogista laico legato all'autorevole scuola di Firenze, alla rivista "Scuola e città", alla scuola-città Pestalozzi e a diversi atenei italiani come Firenze, Roma e Chieti, coglie e accoglie nel significato profondo di un'esigenza di rinnovamento. Nel libro *La difficile scommessa* del 1971

esprime l'esigenza che la scuola, o meglio l'istruzione e i suoi processi vadano sottratti all'istituzione, qualunque essa sia e consegnati alla società nel suo insieme, pur non schierandosi mai a favore della descolarizzazione. Laporta si mantiene in una condizione di equilibrio, rifiutando le tesi di un eccessivo spontaneismo e permissivismo pedagogico, mostrandosi attento al ruolo dell'insegnante e ribadendo l'alto livello di professionalità che tale professione richiede.

La prospettiva pedagogica laportiana, operando una sintesi tra presupposti normativi e categorie empirico-descrittive, si propone come scienza pratica capace di controllare l'educazione in ambito applicativo e nell'organizzazione dell'apprendimento, in vista di scopi che si riconnettono a dimensioni valoriali. Tale scienza empirica dell'educazione, generalistica e interdisciplinare è definita da Laporta "Paidetica", il cui "topos teoretico" è la libertà dell'educando perseguita attraverso l'apprendimento.

È la libertà la condizione assoluta del processo dell'educare, e il suo esito più alto, anche esso assoluto nel senso che l'essere educato e l'essere libero s'identificano compiutamente, e decidono della libertà delle società in cui hanno luogo ad esistere (da *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione,* 1996).

Per quanto concerne il concetto di moralità è forte il richiamo all'analisi del Dewey di *Natura e condotta dell'uomo,* moralità che si realizza nello sforzo di coerenza, di equilibrio fra le funzioni costituenti la personalità, per raggiungere una particolare armonia interiore e una sintonia con l'ambiente. Vista, inoltre, l'irriducibile equivocità del termine "educazione" nelle varie forme di elaborazione teoretica, l'unica strada percorribile è la sua "riduzione empirica", non in termini riduzionistici, ma nell'intenzione di coglierne il significato nelle diverse angolature che le discipline conferiscono nel loro ambito di applicazione. Il tema della libertà, per esempio, affrontato empiricamente esclude questioni quali il libero arbitrio di carattere metafisico, traducendosi nei termini di "motivazione e scelta come tratti strutturali dell'apprendimento".

Altro ambito di studio dai profondi risvolti attuali che, dagli anni '80, si affaccia nella pedagogia di Laporta e lo accomuna ad un altro acuto studioso delle problematiche pedagogiche sul medesimo versante epistemologico, Aldo

Visalberghi, è il nesso tra pedagogia e biologia: alla luce delle accelerazioni negli studi e nelle scoperte scientifiche in ambito biologico-genetico sembra necessario che l'indagine pedagogica si inoltri alla ricerca "radice biologica" dei comportamenti umani pur riconoscendo e attestando l'esistenza di quelle zone d'ombra in un discorso che da analitico diviene genetico ed evolutivo.

Ricca di peculiarità è, dunque, anche la prospettiva di Aldo Visalberghi che, sulla stessa linea di Raffaele Laporta, mette in risalto l'aspetto sociale dell'educazione, riproponendo una lettura fedele e articolata del grande pedagogista americano John Dewey.

Forte è la caratterizzazione della filosofia dell'educazione come trasversalità e costante, radicale apertura alla discussione interna a ogni tipo di sapere, convinzione che ha indotto, non senza fondamento, Aldo Visalberghi nel libro del 1978, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, a escludere nel suo diagramma della "Rappresentazione schematica dell'Enciclopedia pedagogica" (la cosiddetta "Rosa dei venti"), articolato nei settori psicologico, sociologico, dei contenuti e metodologico-didattico, le componenti specifiche della filosofia dell'educazione e anzi della stessa pedagogia generale, che non sono considerate come discipline autonome, ma intese come pervasive e riflessive per i vari settori.

In relazione al tema prettamente pedagogico-educativo del valore la concezione di Visalberghi è assolutamente "laica": un laicismo non antireligioso, anzi estremamente tollerante, in cui miti e riti possono essere coadiutori accettabili, ma solo se indenni da ogni pretesa esclusivistica, da ogni ripulsa per l' "infedele", da ogni fanatismo e fondamentalismo, che ostacola e contrasta col valore assoluto della solidarietà umana, perno e centro dell'educazione morale.

Il terzo capitolo si chiude con la lettura della persona e della sua autoformazione processuale nella pedagogia critica laica di ispirazione nichilista di Franco Cambi che nel saggio del 2006 *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno* afferma che il Novecento ha messo in luce sia l'enfasi del soggetto sia la sua crisi e il suo tramonto.

Cambi evidenzia come col Novecento entra chiaramente in crisi il soggetto, come fondamento del pensiero moderno, declinato nei diversi modi della storia della cultura occidentale, (dall'ego-cogito di Cartesio, all'io-

coscienza di Kant, all'io-trascendentale di Pascal..), smarrendo la sua capacità fondativa e aprendosi problematicamente su se stesso. L'attacco più forte viene dalle scienze umane che fissano gli a-priori del soggetto nel Linguaggio, nell'Inconscio, nella Produzione e nel Potere, nel Pensiero e nei suoi Simboli: per Cambi, tuttavia, non si tratta di una morte del soggetto, ma di una ri-problematizzazione del suo statuto, della sua identità.

Egli, inoltre, attesta come la cultura postmoderna, sia europea che americana, ha rimesso al centro il soggetto, il suo ruolo aperto e la sua identità come ricerca e ricerca di sé, il suo "inquieto incardinare su di sé l'esperienza della storia e del mondo", un soggetto che è autoformazione, costruzione e interpretazione, senza ascendenze metafisiche e fondazionistiche.

Il soggetto-persona indagato da Franco Cambi porta in sé la ferita dell'esistenza, "è abitato" da uno iato, che si traduce in dolore e mancanza, speranza e sconfitta, ricerca e attesa, elementi che denotano una *Bildung* problematica, inquieta e processuale. Se letto in prospettiva metafisica l'io diventa minimo, dominato dalle categorie dell'esistenza e non più dell'essenza, categorie mobili e aperte in cui prevale il principio dell'interpretazione, un io sempre più privato, intimo, fragile: garanzia della sua laicità.

Nella sua analisi diacronica il pedagogista fiorentino riconosce che l'attenzione per il tema della persona è stata appannaggio, in Italia, della cultura cattolica.

Nel vasto panorama dei movimenti della pedagogia cattolica del Novecento, Franco Cambi riconosce al personalismo cristiano lo sforzo più importante e organico nell'affermazione di una forte autonomia teorica tesa a sviluppare una concezione "totale" dell'esperienza educativa, che abbia come centro e fulcro la dimensione dei valori, oggettivi e trascendenti. È nella persona che si attua l'unità concreta tra esperienza e valore: se la persona è valore radicato nella trascendenza, oltre che una realtà primaria dell'ordine esistenziale, il compito del personalismo pedagogico, scrive Cambi citando Giuseppe Catalfamo, è quello di "svolgere il valore della persona, affermarlo, realizzarlo interamente in ogni aspetto della vita" (*Le pedagogie del '900*, 2005).

Con gli anni Settanta si assiste ad un processo progressivo di laicizzazione che è sfociato nel superamento del carattere eminentemente

metafisico del personalismo, tendenza che ha portato anche ad una problematizzazione della nozione di persona, fino ad allora collocata in una prospettiva esclusivamente metafisica ed anche al dialogo con altre filosofie antropologiche contemporanee. Nel dibattito filosofico-pedagogico si è venuto formando un personalismo laico, teso al superamento di ogni prospettiva di tipo metafisico e alla valorizzazione della soggettività della persona, la cui formazione avviene nel contesto sociale e secondo un approccio cooperativo e riflessivo.

In questo contesto la pedagogia si è connotata sempre più come scienza operativa e storico-fenomenologica piuttosto che metafisica nella prospettiva onto/deontologica. Ciò ha comportato lo spostamento dell'asse della riflessione sul "farsi" della persona alla continua ricerca del senso, o meglio di una interpretazione di esso

La prospettiva, pienamente abbracciata dallo studioso toscano, è, dunque, quella di un personalismo costruzionistico laicamente inteso, che esalta il significato del soggetto e dei valori che questi elabora e costruisce nell'interazione sociale con le altre persone, la cui fondazione metafisica è stata delegittimata ad opera delle filosofie che dall'evoluzionismo al marxismo, dall'ermeneutica all'esistenzialismo, dalla fenomenologia alle filosofie analitiche e post-analitiche, allo strutturalismo foucaultiano hanno postulato un soggetto finito, costruttore del suo mondo "liquido", senza fondamenti.

Il disincanto come categoria e condizione è, per Franco Cambi, l'attuale terreno di applicazione della pedagogia critica, il principio di riflessività del pensare e agire dell'educazione, fondamento di una "pedagogia dell'abitare" che renda i soggetti capaci di stare nello spazio problematico del proprio esistere secondo un modello di nichilismo debole e attivo, che non si fa mai metafisica, ma resta sempre solo una prospettiva interpretativa.

Il disincanto del mondo, reinterpretato come postmetafisico e postsacrale per tutto il corso del Novecento in ambito filosofico, dal pragmatismo al bergsonismo, dall'esistenzialismo al razionalismo critico e, ancora prima, da Leopardi a Weber fino agli approdi di Nietzsche e Heidegger e a quelli più recenti di Lyotard e Vattimo, si propone come l'emancipazione dai "grandi racconti", come apertura al politeismo dei valori, delle culture e dei

modelli nella distruzione delle certezze per sottoporle al vaglio dell'interpretazione problematica e mai esaustiva.

Nella prospettiva di Cambi la verità ultima e invariabile non appartiene all'umanità, la trascende e sta in un ordine di tipo tradizionale o onto-teologico che, se è garante di Ordine e Senso, si colloca, però, in un'altra dimensione rispetto alla finitezza e precarietà del mondo.

Il quarto capitolo si apre con un commento implicito al pensiero di Franco Cambi ad opera dello sguardo personalista di Giuseppe Acone, il quale nota come molte delle prospettive e correnti pedagogiche "del nostro tempo appreso con il pensiero" (Hegel) di stampo laico/laicista, articolano le proprie posizioni intorno alla dimensione critica del relativismo-nichilismo postmoderno, attuando un'opera di decostruzione/frantumazione/dispersione degli ideali e dei fini dell'educazione, arrivando così a delineare l'aspetto confuso di una *paideia* difficile e per tanti versi introvabile (da *La paideia introvabile,* 2004).

Intento del capitolo quarto, tuttavia, resta quello di provare a riprendere alcuni concetti dell'elaborazione di John Dewey e verificare se si possano rinvenire spunti stimolanti per trovare alcune risposte ai plurimi e complessi interrogativi sullo stato dell'educazione e della società.

Dalla rilettura di Dewey, oggi, emerge il suo rigore intellettuale dovuto ad una vasta cultura, ad un evidente umanesimo sociale e ad una raffinata sensibilità pedagogico/educativa, che lo spinse ad indagare il vasto campo delle possibilità concrete dello sviluppo delle capacità del pensare nell'alunno e a studiare accuratamente la possibile attuazione delle condizioni educative atte a promuovere e mettere alla prova il pensiero stesso.

Preziosi gli elementi di attualità nell'opera di Dewey, tra i quali la lettura pedagogica dei filosofi di cui egli è acuto interprete tra i quali Platone, Aristotele, Kant, Rousseau, Hegel; il riferimento ad una sua genealogia storica; la responsabilità educativa degli adulti nei confronti delle nuove generazioni, la cui crescita deve essere considerata come un bene comune; la stretta connessione e continuità temporale-progettuale dei rapporti intergenerazionali, in virtù della quale il passato, il presente e il futuro, sono visti in una prospettiva di crescita e sviluppo progressivo dell'umanità; il concetto di

esperienza educativa diretta ed autentica, fondamento dell'apprendimento; lo spazio educativo concepito come laboratorio sperimentale e spazio transazionale in cui avviene un processo continuo di negoziazione tra maestro e alunni; l'importanza dell'interazione tra soggetto e ambiente e la dimensione dialettica e storico-sociale dell'interazione stessa; la concezione organicistica dell'ambiente, concepito come un organismo sociale che vive, cresce e apprende, nonché la corrispondente asserzione del processo di apprendimento che la società mette in opera costantemente dalla sua stessa storia; la messa in evidenza del rapporto tra particolarità e totalità, individualità e globalità, individuo e società; la centralità del pensiero in educazione, il cui compito volto a connotarlo nella dimensione della riflessività, si articola come esercizio continuo che è alla base dell'autonomia e della libertà; la democrazia come forma di vita, tensione e progettazione continua volta non solo alla definizione dei diritti ma anche dei doveri, la cui concreta applicazione trova nella scuola il suo punto di partenza tramite la valorizzazione e l'incremento della partecipazione, del pensiero critico, del pluralismo.

L'opera di Dewey si propone ancora oggi come "una pedagogia dell'emancipazione umana" (Alain Guissot) e di un'educazione aperta, libera e democratica volta a consentire l'accesso sociale alla conoscenza.

In *Esperienza ed Educazione* (1938) Dewey riconosce il valore della mediazione sociale in educazione affermando che:

"Noi non educhiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (…) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco.. Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato".

In un'epoca di crisi dell'educativo e di grandi interrogativi circa gli statuti della pedagogia in un prospettiva pluralistica, ci si trova a dover fare i conti col potere (de)formativo della massiccia presenza dei vettori informali di una paideia difficile, quali quelli forniti ad ampio raggio e su scala globale dalle tecnologie. Dai social network, al ciberspazio, si assiste al bombardamento consumistico digitalizzato che formatta e plasma le menti

delle giovani generazioni. Tesi spontaneistiche e ultra-nichilistiche propugnatrici di un permissivismo pedagogico su basi psicologistiche in nome di un individualismo esasperato, risultano essere, oggi più che mai, una strada senza uscita per una *paideia* che voglia dirsi in qualche modo ancora possibile.

Per Dewey la libertà non può svincolarsi dal *principio responsabilità* e dalla consapevolezza che siamo legati gli uni agli altri e dal necessario e solidale impegno nella difesa del bene comune.

In riferimento all'educazione sociale, la concezione personalista di di Riccardo Pagano si colloca ad una certa distanza sia da quella di impianto sociologico di "socializzazione", sia dall'idea deweyana di pedagogia come "ingegneria sociale".

Quello proposto da Pagano è, dunque, un personalismo radicato nel sociale e in funzione del sociale: la formazione della persona è un atto sociale e come tale si deve costruire nei processi sociale dell'educazione, la quale deve avere sempre come suo fine peculiare la valorizzazione e la promozione della persona. L'educazione alla democrazia, in un'epoca di sfaldamento valoriale e di sfilacciamento di un'etica condivisa, risulta per il professore di Bari assolutamente imprescindibile per rovesciare la logica del potere, minaccia mortale per l'educazione stessa.

È scopo del presente lavoro rilevare come le tesi qui esposte da pedagogisti personalisti come Pagano e Catalfamo affrontino tematiche molto care allo stesso Dewey che fa dell'educazione alla democrazia nel contesto sociale il cardine del suo pensiero pedagogico.

Differente per numerosi aspetti è la prospettiva di riferimento, pur in una sintonia di fondo tesa alla promozione dello spirito critico, dell'autonomia di pensiero, della valorizzazione umana.

L'educazione sociale è, per Pagano, legata all'educazione morale, perché il rapporto dei "socii" tra loro e di ogni socio con la società, essendo una rapporto tra persone, implica una relazione etica, donde deriva che la democrazia, come ebbe a dire Dewey, "è ben più di una forma di governo", perché "è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta"(*Democrazia e educazione*, 1916), che permette agli individui di esprimere le proprie capacità personali all'interno di un'area di interessi comuni.

La società democratica si caratterizza per la centralità della persona, per la valorizzazione dello spirito critico, per l'educazione alla partecipazione e alla manifestazione del proprio giudizio senza condizionamenti, per la capacità di esprimere un dissenso costruttivo, di vigilare sulle antinomie, elementi che formano i cardini di un'autentica e feconda educazione alla democrazia, di un'educazione sociale che, nella prospettiva personalistica, si traduce in educazione alla democrazia (da Pagano R., *L'educazione personalistica come educazione sociale e politica*, in Laneve. C., Gemma C. (a cura di), *Pedagogia, Ricerca, Valutazione*, 2006)

Di fronte alla crisi della democrazia contemporanea, Pagano fa corrispondere una crisi della cittadinanza: i regimi democratici, attuali, infatti, pur mantenendo un consenso astratto su alcuni valori fondamentali, come libertà, l'autonomia, l'uguaglia, l'equità, la solidarietà, la sicurezza, il benessere, di fatto non riescono a perseguirli e garantirli. La dialettica, dunque, deve farsi "dialogo", capace di perseguire il "noi" nella salvaguardia dell'identità personale e collettiva. In quest'ottica l'educazione alla democrazia diventa consapevolezza di responsabilità, di scelte di comportamenti eticamente orientati per il bene comune nella concretezza storico-sociale di un contesto sempre in fieri, migliorabile, perfettibile (interessanti e feconde le tracce di Dewey, la cui lettura dell'educazione investe in toto l'esigenza/urgenza democratica).

In occasione del 50° anniversario della morte di John Dewey, Franco Cambi si sofferma a ricapitolare e precisare il valore e l'attualità del paradigma deweyano, quale sintesi organica del pensiero occidentale, soprattutto Moderno, le cui innegabili origini greco-cristiane Dewey analizza, supera e universalizza. Paradigma aperto, flessibile e complesso che mira alla costruzione di un *athropo-socius* inteso come individuo responsabile, razionale, creativo e comunicativo. In *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, saggio del volume *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia* del 2013, Cambi specifica gli aspetti che Dewey esalta del moderno quali l'interpretazione della ragione come metodo e rigore; la laicità come pluralismo di gerarchie di valori e costruzione di "fede comune"; la democrazia aperta e critica, in cui ampio spazio è dato alla voce dell'opinione pubblica e della società civile; l'individuo secondo i caratteri di

athropo-socius sopra delineati; la mente che si poggia sul metodo scientifico e sull'immaginazione attuando "l'intelligenza creativa"; la scuola come istituzione cardine della società e della formazione dell'individuo nell'etica del pluralismo.

Primo elemento di annuncio del Postmoderno viene individuato nella teoria dell'esperienza come elaborata in *Esperienza e natura* del 1925: esperienza che si fa problema e crisi di certezze, ricerca che si dà nella finitezza temporale e ancor più ontologica, che traduce un atto finito di un ente finito, anticipando una concezione più che mai postmoderna.

Tutto l'impianto della vasta produzione scientifica deweyana, le sue intuizioni attualissime in campo filosofico e pedagogico derivano, come sottolinea Maura Striano, dal carattere prettamente interdisciplinare dell'approccio teorico-pratico di Dewey alle multiverse problematiche della sua ricerca (Striano M., 2013, *La matrice interdisciplinare dell'epistemologia deweyana*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*).

Sempre Maura Striano nell'analizzare *Logic: the Theory of Inquiry*, individua come aspetto centrale la processualità del conoscere, processo di indagine, effettuato attraverso le procedure euristiche del pensiero inteso come "inquiry", che nasce da una situazione di discrepanza, di disequilibrio, di indeterminatezza e che è profondamente radicata nell'esperienza.

Grande capacità di orientamento assume l'idea di Dewey secondo la quale concepire la conoscenza come fine a se stessa, come freddo immagazzinamento del conoscere è un'operazione contraria allo sviluppo educativo, mentre essa va intesa come materiale vivo e vitale, ricco di spunti per ulteriori progressi e sviluppi che assume valore solo in rapporto al processo di indagine che elabora e produce. È più che mai necessario porre la giusta enfasi sulla relazione tra il pensare e il conoscere, relazione dalla quale scaturisce l'imprescindibilità dell'educazione del pensiero attraverso l'esperienza esplorativa e la ricerca basata su rigorose metodologie euristiche.

In una *Stimmung* come quella della modernità avanzata ed estenuata del nostro tempo, dominata dalla logica della globalizzazione e del "turbo-capitalismo" su scala mondiale, tornare e ri-tornare sui luoghi teoretici della

giustificazione epistemologica e metodologica del pensare e dell'agire democratici è un'operazione teorica che non può essere elusa.

Un altro punto di vista di grande acume presentato nel capitolo è quello di Giuseppe Spadafora che nel saggio del 2003 *A proposito di Democrazia e educazione* rileva che il modello deweyano, pur calato nel contesto storico-politico dell'America della prima metà del secolo XX, risulta una terza via di ampio respiro tra l'assolutismo ed il relativismo, tra il razionalismo e l'empirismo, una via che indica l'applicazione della dimensione teorico-pratica della soggettività alle specifiche situazioni esistenziali: connotazione fondamentale che, allacciando e radicando i valori universali del pensare e dell'etica nelle situazioni, consente di espletare le metodologie procedurali scientifiche per la risoluzione dei problemi specifici dell'esperienza umana, nella consapevolezza che il rigore processuale non conduce a conclusioni di verità, ma a certezze plausibili di ulteriori messe in discussioni future nell'esperienza. È il processo educativo che consente di trarre "enlightenment", cioè illuminazione dalle situazioni problematiche dell'esperienza. È necessaria, dunque, per Dewey, una vitale connessione tra il "field worker" e il "research worker", affinché il mondo della ricerca pedagogica e dell'insegnamento possano interfecondarsi in un "flusso vitale" che sia costituito dall'applicazione delle fonti della scienza dell'educazione all'atto educativo; mentre un ruolo di "working ideas", ipotesi di lavoro, è attribuito all'atteggiamento filosofico, senza negare il carattere ipotetico dell'educazione stessa che, nonostante l'applicazione del metodo scientifico, non giunge a risultati certi, ma consente il raggiungimento di "social tools" per migliorare se stessi e l'ambiente sociale.

In *Democracy and Education,* dunque, l'educazione è "the temporal span of growth and change", la "warranted assertibility" del rapporto tra "knowing and known", tra conoscente e conosciuto; il processo educativo, in quanto processo di autocomprensione, fornisce ai diversi ambiti scientifici di cui si avvale quell' "enlightenment" che l'era della Galassia Elettronica di McLuhan e della "società liquida" di Bauman sembrano aver smarrito tra le nebbie senza cielo del cyberspazio.

La seconda parte del capitolo quarto di questo lavoro di ricerca delle intersezioni diacroniche e sincroniche di molteplici interpretazioni e linee del pensiero pedagogico, si focalizza su alcuni temi centrali della teorizzazione di

John Dewey nella loro reinterpretazione attuale ad opera di studiosi americani nell'era del Postmoderno. La prima voce della rassegna proposta è quella di Leonard Waks, Professor Emeritus of Educational Leadership della Temple University, (University of Wisconsin-Madison), il quale ribadisce come Dewey non trascuri l'aspetto strutturale dell'istituzione scolastica, fornendo utili indicazioni pratiche e logistiche per la realizzazione di spazi congrui alla costruzione del pensiero e all'uso del metodo dell'intelligenza. Waks legge le indicazioni deweyane alla luce della situazione globale contemporanea, che vede ancora una volta l'inadeguatezza delle strutture fisiche dell'istituzione scolastica e sembra non reggere il passo con la circolazione attiva e frenetica della conoscenza attraverso l'economia globale e l'informatizzazione del sapere, mostrandosi fiducioso nelle potenzialità del cyberspazio a Dewey sconosciute, e traslandone le preziose indicazioni nella connessione postmoderna con le tecnologie della comunicazione globale. Resta aperto il dibattito intorno alla simulazione digitale e alla sua possibilità/impossibilità di definirsi a pieno titolo "esperienza educativa"

Netta, inoltre, la critica di Waks alla new-economy e al monopolio culturale ed educativo delle multinazionali negli U.S.A: "epica" la sfida proposta, il cui nucleo consiste nel riuscire anche solo a formulare degli ideali sociali ed umani condivisi che siano plausibili almeno quanto lo erano quelli di Dewey.

Originale e ricco di spunti è l'approccio di Larry Hickman, direttore del *Center for Dewey Studies* della Southern Illinois University Carbondale, fondato nel 1961, che propone una prospettiva deweyana di lettura della tecnologia, intesa come processo di apprendimento continuo, riallacciandosi al Waks di *Technology's School: The Challenge to Philosophy* (1995).

Hickman fa notare come Dewey schivi la domanda se la tecnologia sia buona o cattiva, e attesta il fatto che essa è intelligente e, data l'importanza che assume in Dewey l'educazione dell'intelligenza, si può dedurre che la tecnologia sia per lui cosa buona per definizione.

Dewey si rende conto che la tecnologia definisce la cultura occidentale con la stessa pregnanza con la quale la dottrina religiosa ha definito la cultura del medioevo europeo. In *John Dewey, tecnologia pragmatica e apprendimento continuo* (2003) Hickman scrive che l'operazione di Dewey è

quella di *naturalizzare la tecnologia*: con l'affermare che essa è intelligente, sottintende il fatto che implichi indagine, e questa è un'attività naturale, volta a migliorare abitudini, strumenti, tecniche, istituzioni e dottrine.

Utilissima, per Hickman, l'applicabilità dell'impostazione epistemologica e metodologica di Dewey in particolare alla didattica, all'impostazione dei curriculi, alle strategie dell'apprendimento e alle modalità di organizzazione del processo conoscitivo. Il metodo deduttivo è quello che assicura il "metodo dell'intelligenza" e si struttura attraverso l'indagine, processo che non avviene nella semplice induzione concettuale. La concezione secondo la quale di fronte alla tecnologia il tradizionale concetto di esperienza è obsoleto conduce ad una visione della tecnologia come indagine la quale è scientifica senza essere scientista, positiva senza essere positivistica, e traduce quel metodo autocorrettivo di abitudini, strumenti e tecniche che devono migliorarsi incessantemente, lungo tutto il corso della vita.

Sulla medesima lunghezza d'onda si struttura l'articolata elaborazione di un altro insigne professore di Harward, Hilary Putnam, il quale indaga la critica all'empirismo e al razionalismo di Dewey, leggendola in chiave contemporanea.

Putnam attesta, a nome del maestro, che la fisica moderna, e non solo, gli ha dato clamorosamente ragione: uno scienziato, infatti, non può affermare di stare osservando la collisione di un protone con un nucleo, un virus sotto un microscopio elettronico, un gene o un buco nero, nè la forma delle spiegazioni possibili né quella dei dati possibili può essere fissata in anticipo, una volta per tutte, i dati, pertanto, più che "dati", dovrebbero essere considerati "presi" in un processo continuo d'indagine.

Intorno al problema dell'etica Putnam legge *La ricerca della certezza* scritto da Dewey del 1929: distinguere tra il desiderato e il desiderabile o, nei termini che preferiva spesso usare, tra "apprezzato" e "apprezzabile" (valued and valuable), significa discriminare ciò che viene apprezzato, perché evoca una sensazione di piacere o di godimento da ciò che è stato valutato e studiato criticamente. Soltanto una volta acquisita la conoscenza delle cause, degli effetti e delle relazioni più rilevanti, ciò che è apprezzato diventa apprezzabile, e ciò che soddisfa diventa soddisfacente.

Per Dewey "che ci soddisfi è il contenuto di un giudizio di fatto; che sia soddisfacente è un giudizio, una valutazione, un apprezzamento e denota un atteggiamento da adottare, quello di sforzarsi di perpetuare e di assicurare quella cosa" (Putnam H., Convegno "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, 10-13 aprile 2000).

Interessante e ricca di spunti risulta anche la voce significativa della studiosa americana Diane Ravitch (Professor of Education at New York University and a historian of Education) che, nel libro del 2000 dal titolo stimolante *Left Back,* mostra come l'intera vicenda americana sui reiterati esperimenti teorico-pratici di attuazione di un'educazione cosiddetta progressiva, sostitutiva *tout court* del curriculum tradizionale, sia andata incontro a ripetuti insuccessi.

Nel primo capitolo del suo saggio l'autrice d'oltreoceano traccia i contorni del sogno americano della scuola pubblica, forgiatrice di intelligenze e di uguali opportunità di matrice progressiva:

"This was the American dream, the promise of the public school to open wide the doors of opportunity to all who were willing to learn and study. The schools would work their democratic magic by disseminating knowledge to all who sought it"

Nel suo libro la Ravitch denuncia:

"the failure to realize the ideals of the early progressives. Progressive reforms failed because they were hijacked by experts and top-down reformers who believed that mass education could be had on the cheap. They thought they could employ low-paid and poorly trained teachers who would follow their manuals or stand aside while children's interests were supposedly being served. (…) After 40 years of watching the distortion of his ideals, Dewey despaired over schools where children spent the day making nut bread but could not read. He scolded followers who let pupils respond to things "according to their own desires" without the intelligent guidance of teachers. "Now such a method is really stupid," said Dewey, in perhaps the clearest sentence he ever wrote.

Diane Ravitch approva "many of the improvements that progressives introduced, such as attending to the needs of individual children, emphasizing

students, motivation and understanding, and making the schools responsible for the health and general welfare of children."

Ma la maggior parte del libro *Left Back* muove una devastante e accurata descrizione di come tale promettente filosofia sia degenerata in una serie di proposizioni interrelate che hanno interrotto e minato le basi intellettuali e culturali degli U.S.A.

Netta, dunque, la critica di Diane Ravitch ai risvolti della proposta educativa di John Dewey sull'intero impianto del sistema scolastico americano, costituitosi sul radicale rifiuto dell'educazione liberale, sul rifiuto delle discipline tradizionali, sull'istanza professionalizzante come sostituzione pressoché integrale delle materie tradizionali, sull'enfasi sterile e squilibrata data agli impulsi e agli interessi disorganizzato dei discenti, e sulla teleologia dell'utilitarismo. La studiosa ratifica gli esiti da lei ritenuti profondamente negativi delle politiche scolastiche americane, le quali hanno condotto ad una condizione di maggior diseguaglianza sociale, risultato opposto al fine che si erano poste, e alla negazione agli studenti delle conoscenze e delle competenze necessarie per una piena partecipazione alla vita americana.

A conclusione del quarto capitolo viene ripresa l'analisi che Putnam e Hickman intrecciano in relazione al fallibilismo deweyano applicato ad ogni pratica sociale e ad ogni forma di attività umana, compresa la capacità stessa di affrontare problemi sociali e tecnologici sempre inediti. La metacategoria epistemologica del fallibilismo umano, promossa già da John Dewey (*Reconstruction in philosophy*, 1928) agli inizi del secolo scorso, si rivela nella sua evidente attualità concettuale nel campo dell'apprendimento.

Tale disposizione concettuale, lungi dall'assumere una prospettiva scettica o nichilista, considera il semplice, ma fondamentale, assunto che "sbagliando si impara" e imparando si apprendono conoscenze, abilità, competenze foriere di nuovi lidi conoscitivi talora inesplorati. E' proprio la didattica l'ambito disciplinare che può cogliere frutti abbondantissimi dal presupposto deweyano: la professionalità docente che è chiamata a co-costruire insieme agli alunni gli step del processo di apprendimento che implicano, ai fini di un'autentica crescita di personalità critiche ed equilibrate, la valorizzazione dell'errore nella dinamica dell'apprendimento (Mollo G., 1986, *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*).

Il quinto capitolo chiude la traiettoria presentata, in queste pagine introduttive, nelle sue linee essenziali, ma articolate e complesse in quanto complesso è stato l'oggetto di indagine. Il tentativo di individuare ambiti di coincidenza e di relazione possibili tra personalismo e pragmatismo nelle loro progressive elaborazioni e rielaborazioni, pur in un'innegabile distanza di fondo, si spinge oltre le soglie del Postmoderno, volgendo lo sguardo agli incontri del personalismo con le istanze personalistiche della pedagogia laica.

Ed è sul concetto di dignità della persona che il personalismo cattolico ha trovato più punti di incontro con le pedagogie laiche, seppur nell'aperta questione sul fondamento di tale dignità: onto-metafisica la prima per cui la persona è intesa come sostanza di natura spirituale, razionale, singolare, libera e responsabile, impegnata nel raggiungimento di finalità concrete e terrene alla luce di fini e valori eterni (Luigi Stefanini), storico-mondana la seconda (Lamberto Borghi: "l'uomo non è, si fa").

L'indubbia evoluzione del pensiero cattolico segnata dal Concilio Vaticano II ha consentito l'apertura del mondo personalista e l'avviamento di un dialogo più maturo e salutare, un rapporto di sempre maggior apertura e collaborazione, nonché il superamento dell'antica barriera tra scuola laica e scuola cattolica, personalismo educativo e pragmatismo progressista degli anni '40 e '50.

Ma è dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso che il dibattito pedagogico si intensifica tra i diversi orientamenti e correnti pedagogiche, in particolare di fronte alla comune registrazione della cosiddetta crisi dell'epoca "postmoderna", secondo la brillante definizione di Lyotard che la designa come quella situazione caratterizzata dal venir meno delle "grandi narrazioni unificanti", dei metaracconti e delle escatologie in relazione alle quali si era costruita la modernità.

L'urgenza di "un'autocomprensione nella ricerca pedagogica", come definita da Granese, pone la pedagogia personalista cristiana in aperto confronto con quella laica nella comune attestazione di una *Stimmung* da ri-decodificare alla luce della crisi postmoderna. La crisi della pedagogia viene fatta risalire, dunque, ad una più generale e strutturale crisi di senso.

Nella sua fecondissima e immensa produzione bibliografica Giuseppe Acone tematizza la problematica dell'impianto del personalismo nel contesto attuale, propendendo per un personalismo inteso come realtà complessa che mette insieme diversi aspetti: la persona come superamento del determinismo, la persona come libertà e responsabilità, come trascendenza, e non ultimo il nesso, all'interno della persona, tra essere, valore e senso. Già nel libro del lontano 1986 *L'ultima frontiera dell'educazione* Acone delinea e analizza l'intreccio ingarbugliato dello *Zeitgeist* con una *Weltanschauung* e una *Stimmung* di una modernità "stanca ed estenuata", che registra la prepotente prevalenza delle tecno-scienze e della tecnologia attraverso un processo di sgretolazione del soggetto-persona, e non esita a definire la prospettiva cristiana "l'insuperabile orizzonte di senso del nostro tempo", come offerta di significato per l'uomo contemporaneo, nel rilancio di un'ontologia forte che ponga al centro la persona. Drammatica è, nella prospettiva aconiana, la "strettoia" della pedagogia del postmoderno: da una parte una paideia di ispirazione tecnicistico-nichilistica, dall'altra una paideia che tiene fermo il carattere etico-metafisico dell'uomo; altrettanto rischioso è "l'ultimo bivio" dell'educazione e dell'umanesimo tra una razionalità scientifica che non può fondare legittimamente alcuna costellazione di valori e di significati, e una concettualizzazione che si ponga come presidio del valore della persona e del suo fondamento.

Toni ugualmente decisi e appassionati quelli di *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, pubblicato nel 2013 a distanza di più di un ventennio in cui Acone ribadisce energicamente la posizione personalista secondo cui il problema della persona non è questione di "gradazioni quantitative", ma piuttosto di "discontinuità ontologica". La dimensione etico-religiosa viene ribadita da Giuseppe Acone che ne articola la costellazione di significati: quelli meta-empirici e "ultimi" dell'esistenza, che sono fondanti e regolati da una concezione per la quale l'uomo è "più" e "altro" rispetto alle cose e agli eventi; quelli relativi alla dignità dell'uomo come persona, che è in sé valore e fine ed è dotata di vita interiore; quelli circa l'esistenza umana che richiama un'essenza rispetto alla quale gli uomini sono uguali, cioè la natura umana, o ancora più impegnativamente sul terreno metafisico, l'essenza umana trova il

suo referente fondante in Dio come fondamento, per cui tutte le forme di orizzonte fondante (Storia, Libertà, Socialismo, Solidarietà umana ecc.) divengono dei sostituti o dei surrogati più o meno storicizzati degli “dei che se ne sono andati e gli dei che non sono ancora venuti”.

Giuseppe Acone, leggendo criticamente l’antropologia deweyana, la sottopone al confronto con quella personalista, notando che, se quella pragmatista è una linea monista, endomondana e laica di fondazione teorico-filosofica dell’antropologia dell’educazione del nostro secolo, quella personalista costituisce in occidente la corrispondente lettura di matrice religiosa e di ispirazione cristiana, implicando ineludibilmente la presa in carico dell’idea di un essere, di un valore e di un senso del soggetto stesso, che vada al di là della sua strutturazione naturale, empirica e biologico-ambientale.

Anche nel libro del 1997 *Antropologia dell’educazione* emerge chiaramente la prospettiva aconiana che si articola lungo un filo conduttore mai tradito e mai interrotto dall’autore che definisce la metafisica cristiana come il “copyright della concezione personalista che, a sua volta, rielabora antropologicamente e filosoficamente la rivelazione. Il problema dell’unicità e pluralità della “persona” trova nella teologia metafisica di ispirazione cristiana il suo fondamento ed è a questo snodo teoretico e fondativo che emerge in tutta la sua portata l’irriducibile distanza del pensiero cristiano da quello laico nel primo decennio del XXI secolo, tra l’impostazione della pedagogia critica laica di autori come Cambi, Mariani, Colicchi e quella neopersonalista d’ispirazione cristiana di Acone, d’Arcais, Catalfamo, Moscato.

Entrambe le linee di interpretazione dell’ontologia dell’educazione si muovono all’interno di una concezione che riannoda con decisione il vincolo educazione-libertà, persona-dignità, l’una, però, appoggiandosi sulla dimensione esistenziale dell’immanenza, dell’autocostruzione della persona alla ricerca di un senso sempre precario e temporaneo, nella cornice epistemologica del disincanto supportato dalla ricerca empirica e dai traguardi della scienza, l’altro, invece, pur accogliendo l’educazione dentro l’ontologia della libertà e aprendola al rischio e allo scacco, la legge anche dentro il Riscatto e la Grazia, dentro la Verità grazie alla quale l’educazione realizza l’esistenza libera di tutti e di ciascuno.

Per Acone è considerevole anche la distanza tra Dewey e i suoi interpreti neopragmatisti: se Dewey crede ancora nella possibile oggettività del metodo scientifico esteso alle procedure del pensiero in azione, e nella possibilità di rendere l'esperienza di volta in volta ordinata e razionale, le linee di tendenza postmoderne da Rorty a Nussbaum a Cambi e Mariani si fondano su un comune "scacco" di un disincanto che siamo condannati ad abitare.

Acone, analizzando la lettura che Maritain fa del pragmatismo deweyano, coglie come il pedagogista francese rilevi in Dewey ancora almeno la traccia di quell'umanesimo antropocentrico, social-democratico e laico che non radicalizza in direzione nichilistica i propri assunti, rientrando ancora, forse un po' forzatamente, nel crociano "perché non possiamo non dirci cristiani"; rimarca, inoltre, una sorta di sporgenza della prospettiva di Dewey rispetto all'empirico che lo fa arrestare sempre un palmo prima di cadere nel nichilismo-scientismo.

In Dewey è ancora presente, più che nei suoi successori, il valore della finalità ideale nell'educazione e una certa insistenza, specialmente negli ultimi anni, nel ribadire la necessità "umanizzare la scienza", ponendola al servizio della fede democratica, intesa come valore morale.

La fotografia che emerge del Postmoderno dall'obbiettivo aconiano vede, dunque, da una lato la posizione pragmatista ed ermeneutica tendente al neo-nichilismo, dall'altro quella metafisico-realista, dalla cui disamina, attraverso la lente rortyana, prende avvio il pedagogista campano per dichiarare che se l'esperienza possibile è essenzialmente linguistica o storica o tecnica, appare assai difficile ipotizzare da qualche parte l'essere, la verità e il bene, se non quello che emerge dalla convenzione linguistica, tecnica, giuridica, sociale (*La paideia introvabile*, 2004).

Per Giuseppe Acone l'accurata rivisitazione della narrazione cristiana operata da Giovanni Paolo II lo rende l'ultima figura carismatica di una possibile modernità d'ispirazione cristiana, comparsa nel bel mezzo del trionfo della galassia elettronica e della società globale.

In riferimento alla persona umana Giovanni Paolo II si esprime in numerosi documenti, tra cui gli *Atti dell'ottava Assemblea della Pontificia Accademia per la Vita* del 2003 in cui si legge che la persona umana, con la sua ragione, è capace di ri-conoscere sia la dignità profonda ed oggettiva del

proprio essere, sia le esigenze etiche che ne derivano. L'uomo può leggere in sé il valore e le esigenze morali della propria dignità; ed è una lettura che costituisce una scoperta sempre perfettibile, secondo le coordinate della "storicità" tipiche della conoscenza umana.

Ricchissima è anche l'implicazione pedagogica e l'applicabilità all'ontologia dell'educazione delle riflessioni del pontefice emerito Benedetto XVI, attraverso le quali vengono gettati raggi di luce teorica sul senso profondo dell'educazione/educabilità umana, la quale, privata del respiro dell'orizzonte della speranza di una perfettibilità verso cui tendere in prospettiva trascendente oltre che endomondana, rischia di incarnare la drammatica conclusione dell'epitaffio di epoca paolina: *In nihil ab nihilo quam cito recidimus* (Lettera Enciclica *Spe Salvi*, 2007).

Sulla stessa linea già nel 1986 Giuseppe Catalfamo scriveva *Fondamenti di una pedagogia della speranza,* facendo di quest'ultima il fondamento del progetto escatologico, mediante il quale cerchiamo di "assicurarci nell'essere" e di risolvere il dilemma che ci pone al bivio tra l'essere e il nulla.

Giuseppe Acone analizza il quadro della frammentazione fenomenologica dell'esperienza educativa partendo dall'espressione di John Dewey: "l'educazione è dar significato alle cose", in virtù della quale l'educazione in quanto tale è esperienza significativa, capace di andare al di là della mera funzionalità tecnica. Educazione, dunque, non è la vita stessa, ma il dare senso e valore alla vita, è il processo di umanizzazione dell'uomo.

Al disincantamento del mondo e al politeismo dei valori di matrice weberiana, Acone oppone l'anelito ad un re-incantamento del mondo in un'epoca di decostruzione radicale sulla scia che va da Foucautl a Derridà fino a Rorty. L'intento del maestro salernitano non è porsi in contrasto con la rigorosa analisi di Max Weber, ma proporne un rovesciamento dei risultati: senza incantamento del mondo (o almeno un minimo di incantamento), o almeno senza tentare di riprodurre un rinnovellato inizio di incantamento, la narrazione pedagogica perde senso e perde ogni possibilità di attuazione.

Aperta è la dialettica, anche con interlocutori quali Raffaele Laporta, il quale definisce la pedagogia "una teoria empirica dell'educazione", operazione contestata apertamente da Acone che difende il valore e il senso propri

dell'educazione, non trattabili secondo procedure empirico-sperimenatali. Così definita la pedagogia si riduce a teoria dell'istruzione e dello sviluppo, ma non dell'educazione che mantiene con le dinamiche suddette un rapporto di prossimità/distanza, mai sovrapponibile, mai colmabile.

Più vicina alle posizioni aconiane è quella, specialmente nei lavori più recenti, di Alberto Granese (*La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*, 2008) il quale affronta il tema dell'ontologia ineludibile della persona, facendone un imprescindibile postulato della ragione pedagogica e indirizzandosi verso quello che Acone definisce un "personalismo umanistico-solidaristico, nel quale emerge la centralità della dimensione del senso e della persona intesa come "senso del senso" e "consistenza d'essere".

E in risposta alla deriva scientista dei teorici del postumanesimo Acone risponde ribadendo la certezza che l'essere non può essere ridotto a tecnica, la ragione non può essere ridotta a necessità e caso, la mente non può essere ridotta a cervello, la coscienza non può essere ridotta ad epifenomeno di connessioni e coniugazioni di zone neuronali, la persona non può essere ridotta a prodotto casuale di trasformazioni evoluzionistiche che, per incanto o per mistero, finiscono in una dimensione di coscienza (*Di generazione in generazione. Quarant'anni cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia*, 2013).

Sempre salda resta l'antropologia cristiana del discorso aconiano come evidenziato dalla sua allieva Elena Visconti, la quale evidenzia come alla base del costrutto "persona" vi sia, in Acone, una concezione dell'uomo come figlio di Dio e fratello di Cristo, l'uomo fatto a immagine e somiglianza di Dio, l'uomo che S. Tommaso riconosce attraversato dal peccato originale e salvato dalla Redenzione; un soggetto-persona che è, dunque, la traduzione filosofica della visione antropologica cristiana, in virtù della quale Antonio Rosmini ha definito la persona "diritto sussistente", un soggetto-persona che la tradizione del pensiero cristiano da Agostino a Tommaso a Maritain e Mounier ha inteso

come essere, valore e senso essa stessa, “garantita dalla costituzione ontologica e cifra (Jaspers) onto-esistenziale inscritta nell’orizzonte dell’essere (Dio)”[3].

È il mistero della “condanna” umana ad avere problemi di senso che Giuseppe Acone ha difeso in tutta la sua fecondissima bibliografia, cercando il “tralucere del bene” proprio in questo “senso” che per un personalista cristiano come lui, la ragione cerca, ma solo la fede può trovare.

La conclusione di questo lavoro di ricerca nel campo della storia della pedagogia e delle sue implicazioni/connessioni teoretiche/epistemologiche ed ermeneutiche con l’attuale modernità avanzata si condensa nella rilevazione/tematizzazione di un avvicinamento possibile delle due grandi narrazioni pedagogiche ad oggetto: se nel 1943 quando Maritain scriveva *L’educazione al bivio*, personalismo e pragmatismo sembravano lontanissimi, il sopraggiungere del nichilismo-scientismo dell’epoca postmoderna si configura come quell’ “ospite inquietante” di cui parla Nietzsche, capace di ridurre le distanze tra l’umanesimo laico e problematico di Dewey e quello cristiano di Corallo e Catalfamo.

In questa tesi si è inteso rivisitare criticamente la consistenza interpretativa delle narrazioni pedagogiche personalista e pragmatista, narrazioni aperte alla centralità della persona, della democrazia, come persistenza dell’offerta formativa del *narrare* di fronte all’atomismo quasi “autistico” dell’unica narrazione scientista.

Il tentativo è stato quello di dare attualità a due prospettive, non solo sul versante storiografico, ma sul piano della tenuta concettuale teorico-pratica, di cui si è cercato di *ostendere* la persistenza, il loro tralucere come le “stelle morenti” di Nietzsche che, per la velocità della luce, continuano a illuminare anche dopo la morte. Illuminano *ancora* per chi crede *ancora* nel senso di un’educazione che non sussiste senza “un minimo di incanto” (G. Acone).

Se gli approcci e le teorizzazioni di Dewey e Maritain possono sembrare datati per alcuni versi, brillano ancora per la loro capacità di porsi come “presidio di resistenza” dell’educativo.

---

[3] Visconti E., *Il pensiero pedagogico di Giuseppe Acone, la biografia intellettuale di un maestro,* in Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant’anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia,* Martino P., Visconti E. (a cura di), op. cit., p. 227.

Il personalismo e il pragmatismo restano due grandi racconti legati ad un tempo in cui la pedagogia non era “ancilla tecnologiae”, ad un tempo in cui c’era ancora una *bildung,* una cornice di senso.

Se Dewey può essere criticato per il suo strumentalismo, resta, tuttavia, un gigante aperto alla libertà, al pluralismo, ad un’educazione che “è dar significato alle cose”, come lo stesso Maritain che nell’aggettivo “pellegrinale” sottolinea il cammino e la precarietà della vita su questa terra, non esaurendo, però, l’ipotesi di una salvezza possibile in una logica riduttivamente endomondana.

Al totalitarismo dello Stato contro il quale si scagliava Maritain nel suo *Umanesimo Integrale,* si sostituisce oggi il totalitarismo del Mercato e della Tecnica, in una logica tutta immanente, che effettua uno schiacciamento funzionale della persona e la rende impredicabile, perché privata di quegli “indici di trascendenza” che Maritain ha difeso strenuamente.

È su questi binari che si è dipanato il filo conduttore di questa tesi attraverso uno sguardo che ha cercato di spingersi *oltre* l’orizzonte e gli orizzonti culturali di un tempo storico, per scorgere *oltre il confine* un possibile e ineludibile Orizzonte di Senso.

I. Profilo storico e pedagogico di due prospettive teoriche a confronto

1.1 La cornice storica della pedagogia del ‘900 in Italia: paradigma filosofico e paradigma scientifico

Lo sviluppo della pedagogia del Novecento è strettamente connesso con gli avvenimenti e le trasformazioni in campo sociale, politico e culturale, ambiti profondamente intrecciati e reciprocamente intersecanti con le diverse teorizzazioni in ambito pedagogico e di filosofia dell’educazione.

Negli ultimi decenni dell’Ottocento e nei primi anni del Novecento, l’universo culturale e scientifico ispirato ai principi positivisti viene sottoposto ai pressanti attacchi di una nuova forma di pensiero che assume, in Italia, i predominanti aspetti dello storicismo di Benedetto Croce e dell’idealismo assoluto di Giovanni Gentile. Il primo si oppone al positivismo soprattutto in nome di un concetto più vitale e dinamico della ricerca storica ed estetica, mentre il secondo rivendica l’appello ad una visione più drammaticamente sentita della vita dello spirito. Comune a entrambi è il rifiuto per una concezione che cadeva nelle spire del determinismo naturalistico e che finiva per limitare tutto lo spettro della complessa e poliedrica realtà umana all’indagine di laboratorio e a leggi necessarie e determinate o determinabili. L’abbandono del positivismo in Italia si collega al più ampio movimento neo-romantico ed antiscientista sia europeo che statunitense (da Bergson a James), che si articola in diversi livelli di reazione al materialismo borghese e di ricerca di nuove possibilità di esperienza, che avranno i loro sbocchi tragicamente degenerativi nell’estetismo dannunzianeggiante e nel nazionalismo retorico. Saranno le drammatiche conclusioni della Prima Guerra mondiale a segnare la fine di molte delle illusioni dell’ultima generazione del XIX secolo.

Un radicale mutamento nell’assetto socio-culturale e politico italiano si ha con la sconfitta nella seconda guerra mondiale e con la caduta del fascismo: venendo a cadere l’egemonia idealistica e cessando l’autarchismo e l’isolamento, si verifica una rapida penetrazione di influssi sia dall’area anglo-

americana sia dall'Europa dell'Est. Correnti di pensiero come il marxismo-leninismo, il materialismo dialettico, l'esistenzialismo, il pragmatismo, la psicologia sperimentale e del profondo, la filosofia analitica, il neopositivismo e la fenomenologia iniziano a diffondersi rappresentando le principali esperienze filosofiche degli anni del dopoguerra.

L'intero impianto del discorso pedagogico viene messo in discussione con la fine dell'identificazione filosofistica che aveva sorretto il quarantennio di predominio dell'attualismo gentiliano. La riflessione pedagogica viene così inserita nell'area di competenza delle scienze positivo-sperimentali dell'uomo, con particolare rilevanza delle scienze umane come la psicologia e la sociologia che l'idealismo aveva relegato al piano empirico e ritenute incapaci di inerire il regno dello spirito, cui la pedagogia si rivolge. La teorizzazione pedagogica inizia, così, un processo di revisione epistemologica, per cui essa non poggia più interamente sulle spalle, seppur solide e robuste, del paradigma filosofico[4]. Se non si può negare le relazioni complesse della pedagogia generale con la tradizione filosofica dell'Occidente, è altrettanto innegabile la problematizzazione di tale inscindibile relazione con l'avvento della rivoluzione radicale operata dalla scienza/tecnologia, in un labirinto di complessità epistemologica ed ermeneutica sempre più addensata[5].

La pedagogia italiana, in questo mettersi a cavallo tra il paradigma scientifico e quello filosofico, segue per tanti aspetti il più vasto movimento internazionale già messo in atto da studiosi e scienziati provenenti da altri ambiti disciplinari. Basti fare i nomi di Jean Piaget, di Eduard Claparède, di Binet, di Vigotsky, di Maria Montessori, di Freud, di Adler, di Jung, di H. S. Sullivan, sul difficile versante della psicologia cognitiva e della psicologia genetica da un lato, e su quello della psicologia clinica e del profondo, dall'altro. Se questo è il contesto di internazionalizzazione progressiva della cultura delle scienze umane, in un ambito più strettamente omogeneo alla tematica pedagogica si può fare il nome di John Dewey, per indicare forse il primo grande pedagogista in grado di entrare nella

---

[4] Acone G., (2000), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma, p.10.
[5] Acone G., (2006), *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno, p.16.

trasformazione/modernizzazione della società tecno-industriale, nella versione degli Stati Uniti d'America[6].

Giuseppe Acone, nel suo libro del 2004 *La paideia introvabile*, evidenzia come le linee concentriche dell'orizzonte culturale dell'Occidente si sviluppano, nel corso del XX secolo, lungo la progressiva affermazione della scienza-tecnologia e della complessità crescente. Le linee di politica, di economia e di filosofia generale della cultura dell'educazione e dell'educazione stessa vedono la forte accentuazione di processi di secolarizzazione e laicizzazione, di affermazione impetuosa di ideologie e la loro catastrofica caduta, il trionfo di una condizione postmoderna prevalentemente post-ideologica, in parte neo-nichilista e in parte scientista e, segnatamente in Occidente, l'affermarsi di una commistione ibrida tra atomismo sociale, narcisismo e scientismo in una visione delle cose che Natoli giustamente definisce neopagana[7].

Giuseppe Acone sottolinea come il quadro complesso dell'approccio pedagogico tiene conto di vari livelli, i quali non possono essere artificiosamente separati, ma neppure fusi in una radicale indistinzione.

Il paradosso dell'approccio pedagogico, che si è articolato nel corso della seconda metà del XX secolo, è nel fatto che la pluridimensionalità dei livelli di indagine, di ricerca e di progettazione può essere assunta, per intero o a partire dalla dominanza di uno di essi (teorico, epistemologico, antropo-metafisico, etico, ermeneutico, scientifico, sperimentale, tecnologico ecc.), senza, però, trascurare la circolarità ricorsiva di tutti i livelli tra di loro[8]. Riprendendo il filo del discorso relativo alla ricostruzione storica dell'evolversi del pensiero pedagogico del Novecento, possiamo esemplificare quanto sopra affermato circa il complesso rapporto della pedagogia con le cosiddette scienze umane, con i paradigmi di riferimento e con i diversi livelli da essa tematizzati, rimandando alla massima radicalizzazione teorico-filosofica della pedagogia della prima metà del Novecento operata da Gentile che, se da un lato privilegia sicuramente dominanze teorico-filosofiche, dall'altro costituisce una trama paradigmatica fondamentale per le dimensioni di trascendentalità in particolare

---

[6] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia*, Martino P., Trotta O., Visconti E., (a cura di), Pensa, Lecce, p.22.
[7] Acone G., (2204), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, p.109.
[8]Acone G., (2006), *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, op. cit., p. 26.

dei livelli epistemologico, onto-metafisico ed ermeneutico della filosofia dell'educazione.

L'equivoco della pedagogia idealistica, registra Giuseppe Catalfamo, nasce dal fatto che essa considera astrattamente l'idea dell'educazione, attinta analiticamente nel concetto di realtà pensata come puro divenire dello spirito. Di conseguenza, dell'educazione rimane afferrabile il puro significato interiore, la sua espressione soggettiva, in quanto dal punto di vista rigorosamente idealistico è possibile affermare solo ciò che risulti intellegibile dalla posizione del divenire spirituale come farsi della soggettività trascendentale. E l'educazione diviene proprio questo processo intrinseco del divenire spirituale. L'indagine critica a tale concezione, continua Catalfamo, è partita dalla necessità di eliminare un'idea di educazione svincolata dalla sua realtà fenomenologica, e di radicarla nell'esperienza, nell'azione, nella società[9].

Il passaggio dalla dominanza del paradigma filosofico, emblematico nell'attualismo gentiliano, alla pervasività del paradigma scientifico/tecnologico per le scienze umane, in particolare per la pedagogia, non è stato indolore, e ha segnato una frattura profonda tra il pensiero Occidentale e la sua tradizione. Paradigma filosofico, quale matrice epistemologica dell'educazione, da intendersi, afferma Giuseppe Acone nel saggio *Spazi e territori della ricerca pedagogica contemporanea. Spunti di antropologia, metodologia, teleologia pedagogica*, alla maniera con cui il filosofo napoletano Benedetto Croce scriveva della filosofia, rapportandola alla normale visione delle cose che ogni essere umano possiede o si forma. Croce affermava, infatti, che ogni uomo è a suo modo filosofo, se per filosofia si intende una qualsiasi visione del mondo, una certa idea di esso[10].

E' così che l'uomo stesso, oggetto della considerazione metafisica, etica, ermeneutica, estetica, psicologica e pedagogica della filosofia, si ritrova oggetto di scienza e si costituiscono le cosiddette scienze empirico-sperimentali dell'uomo a partire dalla seconda metà del XIX secolo e con progressiva accelerazione nel corso del XX secolo. E così la psicologia filosofica diventa psicologia sperimentale e clinica, la sociologia filosofica

---

[9] Catalfamo G., (1967), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma, p.38.
[10] Cfr. Acone G., (2005), *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea, fondamenti e prospettiv*e, Edisud, Salerno, p. 35.

diventa sociologia empirica, l'antropologia filosofica diventa antropologia culturale, la pedagogia filosofica tenta, essa stessa, di porsi come pedagogia sperimentale e scientifica. Il paradigma scientifico-tecnologico tende così a sostituire progressivamente il paradigma filosofico della pedagogia.

Psicologia, sociologia, antropologia culturale e pedagogia sperimentale, specie nella seconda metà del XX secolo, sviluppano una rete di intersezioni che tende a coprire l'intero spessore del nesso umanizzazione/educazione/istruzione/svuiluppo/apprendimento/socializzazione /formazione. Il loro statuto fondante si disloca tutto nei metodi sperimentali delle scienze fisiche e naturali applicati all'uomo, e anche a quelle dimensioni umane che nel passato erano stati attribuite allo spirito. La traiettoria della "fortuna" delle scienze umane empiriche può essere tracciata dalla fase storica della loro massima affermazione, tra gli anni Sessanta e i primi anni Settanta del '900, e la fase di ripensamento parziale, di progressivo ridimensionamento e di crisi. E' la linea che va da Piaget a Foucault: mentre Piaget scrive negli anni 1964-1967 in un clima di affermazione della totale trascrizione delle conoscenze sulla biologia e di studio delle intersezioni tra biologia e conoscenza, Foucault scrive in una temperie già dominata dal passaggio "dalla morte di Dio alla morte dell'uomo", e quindi alla impossibilità di configurare il soggetto delle scienze umane come tali, perché, nonostante l'operazione di frantumazione del grande troncone della filosofia occidentale, le scienze empiriche dell'uomo conservano il loro duplice DNA: sono filosofiche e sono scientifiche allo stesso tempo[11].

All'indomani della fine della seconda guerra mondiale, accanto alla proliferazione di nuove correnti e linee di pensiero, permangono, tuttavia, in Italia alcuni movimenti già presenti prima del regime fascista come la pedagogia cattolica, ramificata nei due principali orientamenti del neotomismo e dello spiritualismo, che si pone dialetticamente nei confronti dell'idealismo, dell'attivismo laicistico e delle emergenti visioni a sfondo naturalistico e che vede nel pensiero di Jaques Maritain e di Eugene Devaud i suoi principali ispiratori.

---

[11] *Ibidem.*, pp. 39-40.

1.2 Nascita e sviluppo del personalismo pedagogico

La pedagogia cristiana si esprime, nel corso del ‘900, attraverso una molteplicità di modelli: dallo spiritualismo al neotomismo al personalismo/personalismi, fino al cristianesimo dissidente e alla teologia della liberazione. Fin dalle sue origini, il personalismo si muove tra proposte metafisiche e proposte antropologiche che privilegiano una visione della persona come soggetto storico e concreto.

L’idea personalistica in pedagogia prende forma nel XIX secolo soprattutto con il teologo Schleiermacher, con Antonio Rosmini (1797-1855) in Italia, Henri Bergson (1859-1941) ed Ètienne Boutroux (1845-1921) in Francia, Andrès Manjòn (1846-1923) in Spagna, e successivamente in maniera rilevante col personalismo pedagogico del XX secolo. Come data di nascita del personalismo viene considerato l’anno 1932, in cui avvenne la fondazione della rivista «Esprit» da parte di Emmanuel Mounier e, come suo certificato di nascita, il «Manifesto personalistico» del 1936, egualmente redatto dal Mounier. Si legge nel Manifesto:

> «Per personalismo intendiamo ogni teoria e ogni cultura che sostiene la priorità della persona dell’uomo davanti ai bisogni materiali ed alle istituzioni sociali che determinano il suo sviluppo. Comprendiamo sotto l’idea di personalismo quegli sforzi convergenti che oggi cercano la loro strada al di là del fascismo, del comunismo e del cadente mondo borghese».[12]

Personalismo, dunque, come critica alle ideologie ostili alla persona allora dominanti, quali il collettivismo socialista e il liberalismo capitalista.

In occasione del Seminario permanente della SI.Ped. del 2001, Luisa Santelli Beccegato traccia una rapida, ma densa e accurata, sintesi storico-prospettica del personalismo richiamando le antiche origini delle riflessioni nei confronti del termine “persona” nella storia del pensiero occidentale. Essenziale risulta, per l’autrice, richiamare un “personalismo perenne” e un “personalismo storico” per evitare l'errore di un isolamento sulle ricerche

---

[12] Bòhm W., (2007), *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni,* Armando, Roma, p. 113.

contemporanee e per vedere invece il personalismo nella grande rete di rapporti e riferimenti culturali sia nel pensiero antico, sia in quello moderno e contemporaneo.

Storia antichissima, quella del termine “persona”: da “prosopon” a "naturae rationalis individua substantia" (Severino Boezio, *De duabus naturis et una persona Christi*) a "support d'une attitude, d'une perspective, d'une aspiration" (E. Mounier).

Ma è possibile risalire ben più lontano di Boezio: già Epitteto, per esempio, osserva: "se fossi un usignolo, eseguirei la mia parte di usignolo; se cigno, quella del cigno. E invece sono persona: devo cantare un inno a Dio" (*Diatribe*).

E' con il messaggio cristiano che si pongono i significati fondamentali della persona nella sua dignità, unicità, singolarità e irripetibilità. I richiami a S. Agostino, la persona come sostanza (*De Trinitate*), e a S. Tommaso che distingue dall'individuo, di per sé indistinto, la persona in qualsiasi natura, come "ciò che è distinto in tale natura; come nella natura umana significa queste carni e queste ossa e quest'anima che sono i principi che individuano l'uomo" (*Summa Theologica*), intendono essere rappresentativi di questa interpretazione millenaria che vede nell'amore la più alta espressione della persona: "Amor est nomen personae"[13].

L. Santelli Beccegato nota come con il pensiero moderno fino alla fine del XIX secolo si apre una riflessione che lascia sullo sfondo la persona come sostanza per accentuare, sia pure nelle diverse prospettive dei diversi autori, il significato del rapporto della persona con se stessa. Per citare solo alcuni autori, nel densissimo panorama filosofico: R. Descartes,"ego sum, ego existo"; B Pascal e la sua visione dell'uomo e "delle sue miserie di gran signore", di "re spodestato", "du roi déchu"; J. Locke definisce l'uomo come creatura razionale, "che può considerare se stesso, cioè la stessa cosa pensante che egli è, in diversi tempi e luoghi" (*Saggio sull'intelletto umano*); I. Kant riconosce come il fatto che l'uomo possa rappresentarsi il proprio io "lo eleva infinitamente al di sopra di tutti gli esseri viventi sulla terra. Per questo egli è una persona e, in forza dell'unità di coscienza persistente attraverso tutte le

[13] Tommaso D’Aquino, (1978), *La Somma teologica*, Edizioni Studio Domenicano, Firenze, p. 213.

alterazioni che possono toccarlo, è una sola e medesima persona" (*L'antropologia pragmatica*) e, nella *Metafisica dei costumi*, "gli esseri ragionevoli sono chiamati persone perché la loro natura li indica già come fini in se stessi vale a dire come qualcosa che non può essere adoperato unicamente come mezzo"; Hegel intende la persona come soggetto autocosciente in quanto "semplice riferimento a sé nella propria individualità" (*Filosofia del diritto*); F. Schleiermacher attesta che "ciascun uomo è destinato a rappresentare l'umanità in un modo suo proprio" (*Discorsi sulla religione e monologhi*); A. Rosmini ritiene la persona "né meramente una sostanza, né meramente una relazione, ma una relazione sostanziale, cioè una relazione che si trova nell'intrinseco ordine dell'essere di una sostanza" (*Antropologia a servizio della scienza morale*), "diritto sussistente", "volontà intelligente" per cui ognuno è autore delle "proprie operazioni"[14].

E', però, nel secolo XX che il personalismo si costituisce come specifica, particolare corrente di pensiero presentando, fin dall'inizio, un'articolazione delle proprie proposte.

C. Renouvier, richiamandosi al pensiero di J. Lequier, pone il concetto di persona collegata all'affermazione di un principio divino alla base delle sue riflessioni, sviluppando un personalismo d'impostazione metafisica. Anche se, come abbiamo velocemente richiamato, molte sono le premesse, le eredità, per usare un'espressione di Mounier, quali l'idealismo, lo spiritualismo, l'esistenzialismo riprese e rielaborate in termini nuovi finalizzati alla persona vista nella sua sostanzialità e dinamicità, la costellazione culturale e filosofica del personalismo ha come “stella di prima grandezza” il messaggio cristiano.

E' riconoscibile, nella riflessione personalistica, un altro grande sviluppo del discorso in direzione etico-politica, avviato e rappresentato soprattutto da E. Mounier. Tutta l'opera dell’autore francese è incentrata sulla persona: soggetto nella sua interezza, che unisce indissolubilmente anima e corpo e si sostanzia, secondo la terminologia dell'autore, nelle tre dimensioni della *vocazione* (l'unità a cui tende dominando le forze centrifughe e dispersive e superando la loro parzialità), dell'*incarnazione* che rappresenta il dato situazionale, il radicamento nel tempo e nello spazio, della *comunicazione* in

---

[14] Cfr. Santelli Beccegato L., (2004), *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso,* in Cambi F., Santelli L. (a cura di), *Modelli di formazione,* UTET, Torino.

quanto nesso essenziale fra le persone che, attraverso il vincolo dell'amore, permette il decentramento dell'io nel tu[15].

Le diverse articolazioni della prospettiva personalista, tra le interpretazioni metafisiche e le dimensioni etico-politiche, vedono in Italia una ricchezza di contributi teorici nelle proposte di L. Stefanini, A. Calò, M. Casotti, M. Agosti e, successivamente, G.Corallo, A. Agazzi, M. Peretti, G. Catalfamo, G. Flores d'Arcais, G. Santomauro, per citare solo alcuni tra i nomi rappresentativi di questo movimento, le cui ricerche presentano itinerari diversi, sempre, però, all'interno di un comune statuto fondativo.

Il personalismo si configura per esplicita osservazione di E. Mounier, non come teoria, sistema, ma come movimento che, diffida dei grandi sistemi metafisici e degli ideali complessivi. Scrive E. Mounier in *Che cos'è il personalismo?*, opera del 1946 la cui traduzione in italiano fu edita da Einaudi nel 1948: "il personalismo può sembrare inafferrabile a chi vi cerchi un sistema, mentre è prospettiva, metodo, esigenza".

Tentando di definire o circoscrivere il concetto di personalismo, Mounier si è espresso nel 1947 in un linguaggio austero, ma toccante:

> "Questo nome risponde al dilagare dell'ondata totalitaria; da essa è nato e contro di essa, e accentua la difesa della persona contro l'oppressione delle strutture. Sotto quest'angolo visuale corre il rischio di trascinare con sé vecchie reazioni individualistiche, felici di adornarsi di un nuovo blasone: di deliberato proposito l'abbiamo fin da principio associato a 'comunitario'; ma un'insegna non è una qualificazione completa; e, quando noi ricorderemo le vie maestre della nostra filosofia dell'uomo, vedremo che la persona non è una cellula, nemmeno in senso sociale, ma un vertice, dal quale partono tutte le vie del mondo" [16].

Eloquenti le parole con cui L. Beccegato tratteggia i contorni di un personalismo visto come uno sforzo esemplare per comprendere e superare la crisi dell'uomo del XX secolo, sostenere le attese, sciogliere le paure, senza nessun ottimismo ingenuo e di facciata, aperto all'elaborazione di un'impostazione educativa impegnata ad affrontare le lacerazioni della vita del

---

[15] Santelli Beccegato L., (2004), *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso,* in Cambi F., Santelli L. (a cura di), *Modelli di formazione*, op. cit., pp. 32 – 33.

[16] Mounier E., (1948), *Che cos'è il personalismo?*, Torino, Einaudi, pp. 13-14.

singolo e della società e a cercare di superarle per costruire un'esistenza amica, fraterna, dialogante[17]. Personalismo come movimento teso a collocarsi, nella prospettiva della Beccegato, più sul versante dell'*esprit de finesse* che dell'*esprit de géometrie* proprio in quanto configurato in termini flessibili, intuitivi e sintetici allo stesso tempo; teso a cogliere la complessità del comportamento umano e a offrire possibili indicazioni di miglioramento personale e sociale.

L'influsso del Personalismo è stato in Italia particolarmente avvertito in campo pedagogico: dopo l'isolamento forzoso dovuto prima al fascismo e poi alla Seconda Guerra Mondiale, il mondo culturale italiano riscoprì il Personalismo di Maritain e di Mounier e di altri autori che in Francia aveva avuto notevoli sviluppi. Nel clima di ricostruzione, non solo materiale ma anche spirituale del dopoguerra, ebbe particolare risalto l'aspetto educativo tanto che in Italia il Personalismo pedagogico ispirò non solo i programmi per la scuola elementare del 1955 (poi restati in vigore a fino al 1985), ma fu anche un significativo punto di riferimento nell'ampio spettro del pensiero pedagogico.

L'eredità del personalismo francese fu raccolta principalmente da Luigi Stefanini (1891-1956), che insieme ad i suoi primi allievi fece dell'Ateneo di Padova uno dei centri propulsori del personalismo italiano. Egli elabora una "teoria della scuola", intravedendo nella scuola stessa, il luogo che doveva offrire uguali opportunità a tutti e per un sufficiente numero di anni. La data della nascita ufficiale, in Italia, della prospettiva personalistica, può essere indicata in quella del 1954, quando il " Centro studi pedagogici Scholè" organizza un convegno dedicato alla Pedagogia cristiana. Il centro studi, fondato da Stefanini e da altri suoi colleghi, divenne il fulcro di un dibattito molto attivo e mise a confronto orientamenti diversi: dal neotomismo al realismo, dallo spiritualismo al personalismo storico – sociale. Nella varietà e pluralità di posizioni, la pedagogia cattolica nel secondo dopoguerra appare riunificata nella corrente personalista. Progressivamente il personalismo mette in atto un processo di laicizzazione a favore di un approccio più sensibile alla dimensione storica e sociale dell'individuo e dell'intera comunità. A tale

[17] Santelli Beccegato L., (2004), *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso*, in Cambi F., Santelli L. (a cura di), *Modelli di formazione*, op. cit., p.39.

processo ha contribuito il Concilio Vaticano II: con la "dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani", pubblicata quasi in chiusura dei lavori conciliari, Stefanini sottolinea il diritto di ogni cristiano di essere educato, riconoscendo la necessità di garantire a tutti i ceti sociali i processi di scolarizzazione. Riprendendo il personalismo di Stefanini, Giuseppe Flores d'Arcais, ne accentua la dimensione esistenziale, soggettiva e problematica della persona, ribadendo che la persona, pur se aperta alla trascendenza, è anche corporeità e storicità.

Un contributo significativo sul piano teoretico e politico scolastico è dato da Aldo Agazzi, che si dedica alla pedagogia sociale: la persona e la spiritualità sono gli oggetti a cui Agazzi è più interessato, interpretandoli come forza intrinseca regolativa ed orientativa sul campo sia morale che professionale per l'allievo e per l'insegnante. La ricerca di Agazzi si muove dalla formazione degli insegnanti alla formazione pedagogica degli operatori extrascolastici, dagli studi sulle scuole "nuove" e "attive", a progetti-tesi volti ad innalzare "l'io individuale e la coscienza spirituale personale", contribuendo, inoltre, alla riforma della scuola nel 1962, particolarmente con la promozione dell'educazione popolare.

In area meridionale, Giuseppe Catalfamo (1921-1989), raccoglie l'eredità del personalismo di Mounier e di Stefanini, aprendosi al dialogo, anche con altre correnti teoretiche e ideologiche (dal problematicismo bertiniano all'attivismo deweyano, all'esistenzialismo e allo stesso marxismo). Già nei suoi primi saggi affronta il suo personalismo critico, trattando il tema della persona nel rifiuto di visioni dogmatiche e aprendosi alla dimensione religiosa che si indirizza all'impegno sociale.

Sempre in ambito meridionale si colloca Gaetano Santomauro e la sua azione educativa indirizzata a favore di ampie fasce di popolazione, ancora negli anni '60, in condizione di debole alfabetizzazione.

La riflessione pedagogica di Gaetano Santomauro investe tematiche ancora particolarmente attuali nella temperie culturale dell'inizio del secondo decennio del XXI secolo.

Ed è questo l'interesse squisitamente teoretico che muove Riccardo Pagano, docente di Pedagogia dell'Ateneo barese, nel suo recente lavoro *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, edito nel 2008, il quale riesce

nel proposito di“consegnare agli studiosi una panoramica non compilativa, ma ragionata, criticamente motivata, del pensiero e delle proposte pedagogiche di G. Santomauro”[18].

I nuclei tematici intorno ai quali Riccardo Pagano si sofferma sono la pedagogia tra teoresi e storicità, l’educazione morale, la pedagogia sociale come pedagogia “impegnata”, l’educazione ed il Mezzogiorno nel momento di passaggio dalla civiltà contadina a quella industriale.

Il personalismo del Maestro pugliese trova la sua peculiarità nel non essere “dogmatico ma neanche tendenzialmente scettico o relativista. E’ un personalismo realistico, che ha nella persona la misura delle cose e che nella persona ritrova il giusto equilibrio tra l’ansia del trascendente ed il qui ed ora”[19]. Il qui ed ora, per Santomauro, erano fondamentalmente la scuola e la società meridionali della seconda metà del XX secolo ed il ruolo che la prima aveva il dovere di svolgere per il riscatto culturale, sociale, civile e, conseguentemente, economico della seconda

Il lascito migliore della riflessione pedagogica di Gaetano Santomauro, la cui prematura scomparsa ha impedito ulteriori e fecondi sviluppi, che lo fa essere voce contemporanea nel Terzo Millennio è

> “la sua fiducia inconcussa nell’educazione e nel suo ruolo positivo e propulsivo nella società, la sua speranza nell’educazione non in maniera fideistica né in forma ingenuamente ottimistica, ma in forma consapevole, responsabile, lucidamente ancorata al tempo storico e alla condizione umana”[20].

Particolarmente interessante è la rilettura che Pagano compie dell’opera principale della vasta produzione scientifica di Santomauro, *Per una pedagogia in situazione,* in prospettiva contemporaneistica, utilizzandola come chiave di lettura critica e propositiva delle problematiche pedagogiche del XXI secolo.

La pedagogia in situazione non è una pedagogia relativistica, né nichilistica, che si smarrisce nella realtà o la ratifica sic et simpliciter, ma è una pedagogia ermeneutica, in quanto

---

[18] Pagano R., (2008), *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro,* La Scuola, Brecia, p. 7.
[19] *Ibidem*, p. 6.
[20] *Ibidem*, p. 14.

"assume il carattere, da un lato, 'noetico' perché sollecita la ricerca pedagogica a trovare i principi categoriali con i quali 'leggere', 'spiegare', 'comprendere' le cose, i fatti, le situazioni, e, dall'altro lato, storico-dialettico, perché spinge il pedagogista ad uscire dalle assolutizzazioni e a cercare mediazioni, a cogliere le reali possibilità di un processo educativo. E' una pedagogia forte nei suoi principi, ma pronta a mettersi in discussione quando avverte i limiti ed i rischi di una deriva integralista e fondamentalista. E' una pedagogia che vuole operare nel mondo e con esso continuamente rinnovarsi"[21]

La costante attenzione di Santomauro nei confronti della situazione, della storicità dei fatti educativi, lo spinse a considerare la ricerca educativa sempre in itinere, un bisogno di perfezionamento continuo, mai definitivo, tenendo sempre presente il legame tra teoria e prassi, distanziandosi, tuttavia, dalla prospettiva deweyana per la quale il tale rapporto è di tipo circolare, implicante la continuità vissuta nell'esperienza umana. Santomauro avverte che Dewey non conferisce all'esperienza "una base antropologica, ma piuttosto una base naturalistica governata dal principio universale dell'evoluzione"[22].

Chiaro è l'intento di Santomauro di mettere in guardia contro una ricerca pedagogica volta solo alla giustificazione dell'esistente, distanziandosi dal naturalismo interazionistico di Dewey: il suo è un personalismo dialetticamente orientato, pronto a misurarsi con la realtà effettuale, storica, concreta. La morale "in situazione" proposta dal pedagogista pugliese non si confonde con una morale "della situazione" per cui, pur legandola alla concreta esperienza del vissuto, l'autore mantiene la prospettiva axiologica, richiedendo sempre un impegno eccedente che è proprio dello statuto ontologico dell'uomo[23], dal quale deriva la concreta presenza in lui del valore morale, che si specifica, si affina, si perfeziona nella situazione. Tale processo necessita di una mediazione tra l'universalità e la trascendentalità del valore morale con l'organizzazione simbolica e le tendenze della realtà sociale nella quale si è chiamati a realizzare il proprio destino umano e personale[24].

---

[21] *Ibidem*, p. 134.
[22] Santomauro G., (1981), *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, Gregoriana, Roma, p. 44.
[23] Pagano R., (2008), *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, op. cit., p. 43.
[24] *Ibidem*, p. 50.

Ricchi gli spunti colti da Riccardo Pagano per l’attuale dibattito pedagogico, teso a realizzare una convivenza che si connoti di humanitas e si contrapponga alla dilagante in humanitas fatta di soprusi, sopraffazioni, violenza, ingiustizia.

Proseguendo l’indagine volta a delineare i capisaldi della prospettiva personalista nelle sue articolate diramazioni, non si può non evidenziare la posizione critica di Flores d'Arcais e Catalfamo, i quali pongono al centro delle riflessioni una concezione del tema della persona come valore da interpretare e da realizzare, una metafisica della persona (Flores d'Arcais) e un personalismo senza dogmi (Catalfamo) dove si sente l'esigenza di ancorare la persona alla storia e all'esperienza, nell'intento di superare ogni possibile residualità dogmatica ancora presente nel presupposto metafisico.

Forte è la valorizzazione della persona come nucleo di problematizzazione, apertura e ricerca, in relazione alla quale l'educazione è il processo che dà alla persona gli strumenti per “farsi persona” per realizzarsi come centro originario di volontà. Il proprium della persona è un tendere-oltre, un aprirsi all'oltre-da-sè, alla trascendenza o ulteriorità dell'esperienza, un aprirsi anche all'oltre-di-sé e al sacro.

Base di partenza e punto di arrivo di tale impostazione pedagogica è costituita dall’identità personale, nella valorizzare dei temi della scelta, della responsabilità e dell'impegno alla luce della libertà della persona. Tematica cara al personalismo pedagogico, i cui risvolti risultano attualissimi, in un tempo di vecchie e nuove erosioni di tale concetto-valore, dove continui riduzionismi e presuntuose decifrabilità dell'umano, dalla genetica alle bio-tecnologie, avanzano molto velocemente. Luisa Santelli Beccegato ritiene significativo rilevare come l'educazione personalistica si configuri soprattutto come sostegno della libertà, in quanto tratto qualificante la persona, e come individuazione ed elaborazione di necessari criteri di scelta.

La persona viene indagata anche nella sua complessità irriducibile e inviolabile, mai compiutamente sondabile e decifrabile, che in molte interessanti interpretazioni personalistiche si pone come enigma, “ignoto a se stesso” e ancora "proposto a sé quale compito" (R. Guardini); "chiffre indéciffrable de ma singularité" (E. Mounier) che nemmeno l'introspezione più

accurata può riuscire a tradurre in compiuta conoscenza; "lavoro interminabile… che noi svolgiamo su noi stessi" (P.Ricoeur).

Questa insondabilità della persona, questa continua ricerca di sé nei confronti di se stessa, si ritrova anche nei confronti del rapporto con l'altro e ci porta ad avvertire come l'altro sia "in-disponibile" nella totalità del suo esistere (R. Guardini). L'apertura all'altro, tuttavia, qualifica la stessa persona: "il procedere essenziale in un mondo di persone non è la percezione isolata di sé (cogito), né la cura egocentrica di sé, ma la comunicazione delle coscienze o meglio la comunicazione delle esistenze, esistenza insieme con gli altri" (E. Mounier).

Uno dei punti fermi della pedagogia personalistica è l'interpretazione della persona nella sua relazionalità, anche se mai è riducibile alla dimensione relazionale e risolvibile nella dinamica relazionale.

La persona non appartiene alla sfera dell'io, ma appartiene alla sfera del noi, pertanto afferma Guardini che "non esiste per principio la persona che per principio sia solitaria"[25].

Sia pure irraggiungibile nella sua misteriosa intimità, come già attestato da Rosmini per il quale la persona "è trasparente solo per Dio", la persona sussiste e si realizza nella forma del dialogo, nella dimensione dell'incontro, nel movimento della sollecitudine verso l'altro. Il riconoscimento di me nell'altro, la dimensione/il senso della 'prossimità' sono ampiamente valorizzati nella pedagogia personalistica, le cui attuali riproposizioni si trovano di fronte ad un rapporto "io-altro" che evidenzia tutte le sue fragilità o, addirittura, le sue smentite, tradito dalla menzogna e dall'inautenticità, nella quotidianità del vissuto, negli atti reali delle umanissime esperienze dove il calcolo si mischia al sentimento, la rivalità all'amore, la competizione e il conflitto alla disponibilità, dove l'altro si pone come possibile punto di resistenza e di rifiuto se non di ostilità e di attacco.

Un'altra alternativa radicale che si staglia nell'orizzonte dell'indagine teorico-pratica della pedagogia personalistica è quella tra l'*essere* e l'*avere*, che oggi si traduce con sempre maggiore urgenza anche tra l'*essere* e l'*apparire*:

---

[25] Guardini R., (2000), *Mondo e persona*, Morcelliana,Brescia, p. 172.

"la scelta dell'essere è scelta di essere *persona*; la scelta dell'avere è divenire *cosa*, oggetto permutabile con qualsiasi altro"[26].

In rapporto con le teorie essenzialistiche, lo sforzo della pedagogia personalistica è giustamente visto da Flores d'Arcais nell'

"eliminare quel tanto di astrattezza, quando anche non si tratti di utopia, che vi è nelle teorie essenzialistiche: certamente significative per quel che riguarda l'indicazione di un *dover essere*, sempre trascendente e perciò chiaramente ideale, ma non altrettanto giustificabili, per lo meno dal punto di vista pedagogico, ove si tenga conto che in educazione al tu devi è essenziale corrisponda comunque un tu puoi, cioè un'attenta considerazione delle condizioni onde l'educare riesca a farsi evento esistenziale e quindi momento dell'esperienza umana"[27].

L'aver interpretato la dimensione teorica come prospettiva, metodo, esigenza, più che come sistema, ha consentito alla pedagogia personalistica di rafforzare la ricerca del proprio rigore critico, la valorizzazione di raccordi e connessioni al proprio interno senza mai perdere i contatti con il contesto situazionale di volta in volta indagato, gli accadimenti del proprio momento storico, aprendosi alle nuove sfide e sollecitazioni storico-sociali e politiche e culturali.

L'impostazione critico-interpretativa della pedagogia personalistica, dichiara la pedagogista veneta nel contributo del 2004 *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso*, edito da UTET in *Modelli di formazione* (a cura di F. Cambi, L. Santelli), ha sempre cercato di guardare il reale nell'intento di avvertirlo, riconoscerlo, comprenderlo senza riduzionismi e senza forzature, anzi trovando in esso, nella sua densità e complessità, fertili opportunità, nuove sollecitazioni e arricchimenti per la stessa ricerca.

Molti i nomi illustri che hanno dato un contributo propulsivo allo sviluppo del pensiero personalista, la cui riflessione pedagogica è di enorme rilevanza per chi scrive queste pagine che, per ragioni di necessaria sintesi, lasciano trasparire implicitamente, ma eloquentemente il contributo di tutti e di ciascuno.

---

[26] d'Arcais F. G., (1987), *Teorie pedagogiche*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Milano, p.1257.
[27] *Ivi*.

Gli ulteriori sviluppi della pedagogia personalista approderanno all’attuale fase storico-culturale della post-modernità sotto le insegne del neo-personalismo che, evidenziando l'importanza della dimensione trascendente nello spazio delle scelte personali, cercherà di trovare punti di convergenza e possibili azioni comuni nei confronti delle istanze che attraversano un particolare momento storico, alla ricerca di ciò che è valido “etsi Deus non daretur”, mantenendo alto il vessillo della persona, come valore inviolabile, mai inteso come prodotto, ma sempre come presenza da sostenere, rispettare e realizzare responsabilmente. Per la tematica complessa e articolata relativa agli sviluppi del neopersonalismo si rimanda al prosieguo del presente lavoro.

1.3 Ampliare l’orizzonte oltre il confine: dall’Europa agli Stati Uniti d’America

Verso la metà del XX secolo in seguito agli avvenimenti della Seconda Guerra mondiale e in ragione di essi, si assiste ad una sempre più insistente irruzione dei costumi e dei modelli di vita, di cultura e di scienza degli Stati Uniti d’America nell’Europa Occidentale e in altre parti del mondo. Tale irruzione si connette alla diffusione dell’economia e della politica americana, costretta al soccorso dell’Europa Occidentale, area di espansione civile degli stessi U.S.A.

In tale situazione molti europei denunciano una radicale inversione di marcia: le vecchie colonie inglesi d’America si trovano nelle condizioni di poter ridurre l’Europa occidentale a loro colonia. Proprio dal secondo conflitto mondiale in poi, gli Stati Uniti si sono presentati come un centro di potere politico, di produzione economica, tecnica, culturale e scientifica. Ma è ovvio che tale centro di potere e di decisione internazionale, come comprimario nella scelta della guerra e della pace, non sia esploso all’improvviso.

Gli U.S.A., figli dell’Europa, diventati adulti e indipendenti, si sono costruiti sotto gli occhi a volte increduli o denigratori, a volte ammirati e stupiti

della vecchi Europa. John Dewey nel suo libro del 1927 *The public and its problems,* fornisce una ricostruzione significativa circa le origini della democrazia americana: nell'ottica deweyana gli U.S.A. sono nati dal rifiuto dell'autorità oppressiva dei vecchi stati e governi europei, dal rifiuto delle società stratificate gerarchicamente della vecchia Europa, nella convinzione che il potere è veleno se non è ricondotto frequentemente alla sua base popolare, se non è continuamente controllato e rinnovato. Afferma Dewey:

> «La linea politica democratica americana si sviluppò dalla vita di comunità genuina, cioè dall'associazione in centri locali e piccoli, dove l'industria era prevalentemente agricola (…). Le condizioni pionieristiche mettevano in alto il valore, il lavoro, l'abilità, il talento, l'iniziativa e l'adattabilità personali e la sciabilità tra vicini (…). La nostra moderna unità di stato è dovuta alle conseguenze della tecnologia, impiegata in modo da facilitare la circolazione rapida e facile di opinioni e di informazione e in modo da generare interazione intricata e costante, molto al di là dei limiti della comunità faccia a faccia».[28]

In tal modo democrazia, scienza e industria si fusero nelle comunità locali via via crescenti e interagenti, sulla base di una comune fede sociale, convinte della necessità di assicurare a tutti l'uguaglianza delle possibilità e comuni punti di partenza, in virtù della libera gara della vita associativa.

Si venne in tal modo a costituire, spiega Dewey, una laica religione del progresso sociale, promosso dalla scienza, dall'industria e dalla democrazia, nel comune sforzo di togliere alla direzione politica ogni carattere di monopolismo o di forza aggressiva; nello sforzo di ridimensionare la direzione politica come transazione continua di interessi e ragioni, di interessi e razionalità, come metodo di conciliazione pacifica e razionale degli interessi e dei principi in contrasto. Ovviamente l'immagine della società e cultura statunitense offerta da John Dewey, ben lungi dall'essere esaustiva, è un'indicazione molto utile per comprendere meglio l'humus culturale, sociale e politico in cui si venne a formare il suo pensiero filosofico, politico e pedagogico, nonché l'intero movimento del pragmatismo americano[29].

---

[28] Cfr. Dewey J., (1927), *The public and its problems,* Denver, pp. 111 – 116.
[29] Mazzetti R., (1968), *Dewey e Bruner, il processo educativo nella società industriale*, La Scuola, Brescia, pp. 15-18.

Gli Stati Uniti, dunque, non come monarchia, ma come repubblica e regime della democrazia, fondata sulla virtù, sulla rappresentanza e sulla partecipazione di tutti alla cosa pubblica, fondata sulla ragione e sull'istruzione pubblica, si propongono di essere la confutazione storica della politica come era stata teorizzata in Europa da Machiavelli e instaurata dalle monarchie feudali e assolutistiche. Si propongono, con giovanile e puritano ottimismo, di verificare Rousseau e falsificare Machiavelli. A queste pretese si oppongono le concezioni della vecchia Europa conservatrice, che vede l'America come un suo sottoprodotto, aspetto confermato sul piano culturale dalle produzioni americane che, in quegli anni, si rivelano copie del pensiero europeo.

Il primo esempio della presenza americana nella filosofia europea si ha, agli inizia del XIX secolo, con la traduzione delle principali opere filosofiche e psicologiche dei pragmatisti americani che, tuttavia, incisero in maniera marginale sulla psichiatria, sulla psicologia e sulla pedagogia, di fronte ad una filosofia, quella europea, sicura di aver liquidato il pragmatismo americano come un insignificante episodio culturale, del tutto scontato rispetto alla filosofia europea di Kant e di Hegel e agli sviluppi ad essa connessi[30].

Se nel 1950 Benedetto Croce, comparando la filosofia americana con quella europea, osservava che i principi affermati dal pragmatismo come quello della conoscenza concepita non come copia della realtà ma come creazione, non erano altro che modeste riemergenze di Kant e della sua sintesi a priori e dello stesso Hegel, dimenticato dai filosofi americani, proprio intorno al 1950 lo stesso Croce, uno dei più alti rappresentanti dell'umanesimo europeo, resterà sopraffatto dalla voce di un filosofo americano formatosi nel pragmatismo, quella di John Dewey.

Ci troviamo di fronte ad un rovesciamento di tendenza nella cultura internazionale: si diffondono in Europa la sociologia, la psicologia, la pedagogia e le correnti neorealistiche, metodologiche, operativistiche della cultura americana, mentre i giovani studenti europei si recano a studiare in America, come nell' '800 i giovani americani si recavano in Europa.

Specie all'indomani del secondo conflitto mondiale gli Europei cominciano a riscoprire l'America, la sua economia, la sua letteratura, la sua

---

[30] *Ibidem.*, p. 23.

filosofia, i rapporti tra società e cultura americana e società e cultura europea. La nuova società americana emerge con fermezza nel suo essere libera, puritana, giusnaturalistica e illuministica e trovando nell'equazione repubblica=democrazia=istruzione pubblica e universale il fondamento stesso della democrazia. I fermenti e gli enormi sviluppi in campo economico-industriale trasformarono presto la società americana da una democrazia artigiana e agricola a sistema complesso ad alto sviluppo industriale cui si legava un'economia dei consumi e dell'opulenza sempre più spersonalizzata.

Gli incredibili sviluppi della scienza e dell'industria si imposero con tutta la loro potenza innovatrice: non restava che tentare di umanizzarle in una sorta di difficile umanesimo tecnologico. Fu proprio attraverso una rinnovata e crescente attenzione all'ambito educativo che la società americana tentò di difendere e di incrementare quei principi emancipatori originari e ispiratori della sua egemonia e del suo progresso. Ecco, dunque, che la scuola progressiva, definita in Europa come attiva, ebbe inizio negli Stati Uniti come risposta alla nuova e a tratti sconcertante civiltà urbano-industriale. In un primo momento fu affidato alla scuola il compito di migliorare la vita degli individui, in sostituzione di quei legami comunali e familiari delle origini, che minacciavano di essere sommersi dall'impersonale società industriale e sempre più tecnologica. E' in questo quadro socio-politico-culturale ed economico che si chiarisce il proliferare di studi in ambito psicologico e pedagogico che si registrò negli U.S.A. a cavallo tra la fine dell' '800 e gli inizi del '900.

1.4 L'immagine della formazione umana e la relazione educazione-società-democrazia nel pensiero di John Dewey

Nell'arco del primo trentennio del XX secolo John Dewey ha elaborato la più appassionata traduzione dei valori e dei miti della democrazia in termini di filosofia della ragione come strumento dell'azione e di educazione, centrata sullo sforzo basato sull'interesse, sulla espansiva collaborazione di scuola e società industriale, nel quadro di un rigoroso naturalismo umanistico. Tuttavia

il grande studioso americano dovette aspettare gli esiti felici della fine della Prima Guerra Mondiale per poter procedere ad una larga verifica delle sue concezioni educative, soprattutto attraverso la scuola primaria.

Fu dall'opera teoretica del Dewey che, in particolare dal 1918, cominciarono a moltiplicarsi negli Stati Uniti scuole centrate non più sul curriculum e sulle discipline di insegnamento, ma sullo sviluppo psicologico e sociale dei fanciulli e sui loro interessi, non sugli impersonali argomenti di studio, ma sul contesto sociale e di vita dei discenti. I principi di fondo prospettavano una scuola di cooperazione nell'affrontare non più compiti formali e di studio, ma problemi e progetti di lavoro, nell'ottica del *learning by doing*, e di un'educazione intesa non più come preparazione alla vita, ma come vita stessa, come egli stesso dichiara nel libro *Scuola e Società* pubblicato nel 1899. Nella conclusione vittoriosa della Grande Guerra, l'America vide la verifica storica positiva dei suoi principi e interpretò le nuove forme dell'educazione progressiva come umanesimo educativo nuovo e all'avanguardia, capace di tradurre in termini psico-pedagogici il nuovo umanesimo tecnologico e democratico, in particolare negli anni del decennio compreso tra il 1919 e il 1929[31].

Si verifica, così, in America quello che in Italia si registra con l'idealismo pedagogico: se da una parte dell'Oceano l'eredità gentiliana viene accolta e riproposta da Lombardo Radice, sulla sponda opposta sarà William H. Kilpatrick a condensare in una metodologia dei progetti l'intero impianto pedagogico di Dewey.

La fede in questo nuovo umanesimo educativo si vede strettamente connesso con la fiducia assoluta nel progressivo aumento di benessere di quegli anni, dominato dall'iniziativa privata e dalla logica del profitto, dal progressivo aumento dei consumi e della ricerca scientifica. Tale ottimismo nel funzionamento del capitalismo liberistico trovava, così, la sua più ferma giustificazione filosofica nel naturalismo umanistico che John Dewey tentava in quegli anni di legittimare teoreticamente, sulla base del rifiuto di ogni concezione trascendente, considerata incompatibile con lo sviluppo scientifico e con la connessa filosofia dell'esperienza.

---

[31] *Ibidem.*, p. 29.

Sarà la travolgente crisi economica e finanziaria del 1929, col suo abbattersi violento e implacabile sulla società americana con la stessa forza di un terremoto nel suo potere distruttivo, a far traballare se non crollare le imperanti concezioni ottimistiche in campo culturale, sociale, politico e filosofico. Sarà proprio John Dewey uno dei primi a rispondere ai pressanti "perché" che provenivano da ogni parte del paese e del mondo intero, da ogni ambito di studio e di ricerca, da ogni campo del sapere teorico e pratico. Dewey non esitò a rimarcare le pesanti differenze tra il vecchio e il nuovo liberalismo, denunciando un liberalismo segnato da una sfrenata competizione economica, e determinante una profonda frattura nei più basilari vincoli comunitari nell'errata convinzione che al progresso e alla competizione dell'individuo corrispondessero necessariamente il progresso e il bene collettivo della società, senza alcun controllo e coordinamento da parte dello stato. Da questa analisi il Dewey si fa portavoce dell'impellenza di un liberalismo consapevole della funzione direttiva e coordinatrice dello stato per garantire a tutti gli individui il libero e indipendente sfruttamento delle proprie capacità. In sintesi si può affermare che per Dewey la crisi è esplosa, perché il liberalismo, esasperando il principio del *laissaze faire,* si è considerato incompatibile col principio del controllo sociale organizzato, si rende necessario, pertanto, un capovolgimento di prospettiva: dalla promozione dell'iniziativa privata come via di accesso al benessere sociale, ad un'economia socializzata quale strumento per il libero progresso dell'individuo[32]. A queste tesi fecero eco le parole del suo discepolo William H. Kilpatrick che, nello scritto del 1932 dal titolo *Education and the Social Crisis*, denuncia la falsa etica del facile successo economico inteso come garanzia di valore e di dignità, la corruzione degli uomini politici e l'affarismo amministrativo analizzati in stretta connessione con un'organizzazione della produzione centrata esclusivamente sul profitto. Nonostante la presa d'atto della crisi non crolla nei grandi pensatori americani la fiducia nella democrazia costituzionale: anche di fronte alle alternative proposte dal fascismo e comunismo, essi auspicano una riforma civile ed educativa della comunità americana e una programmazione

[32] Mazzetti R., (1968), Dewey e Bruner, *Il processo educativo nella società industriale*, Roma, Armando, p.43.

razionale e democratica dell’economia, in cui la scuola si collochi al primo posto per contribuire alla trasformazione della società[33].

1.5 I capisaldi del pensiero deweyano: il regno dei cieli dell’educazione tra esperienza e democrazia

Dopo esserci soffermati su un necessario e chiarificatorio inquadramento storico di uno studioso del calibro di John Dewey, è più che mai necessario, ai fini del presente lavoro, condensare i capisaldi del suo pensiero filosofico e pedagogico, atti a gettare preziosi raggi di luce su alcune tematiche profondamente attuali inerenti l’uomo e la sua educazione/educabilità.

Il pensiero filosofico deve essere, in sostanza, una critica della ragione incerta, la quale, evidenziando i limiti delle conoscenze umane, assegni il giusto posto all'intelligenza, unico faro in grado di illuminare l'esperienza nella sua realizzazione storica.

E proprio all'intelligenza guardava, non senza ottimismo, Dewey soprattutto nei bui anni Trenta, come alla più preziosa risorsa dell'umanità, una risorsa da coltivare, da potenziare e da educare alla soluzione dei problemi.

In un suo articolo del 1930 dal titolo *La libertà delle scuole nuove*, Dewey asserisce che nessuno può negare con ragione il valore di un’educazione che accresca le risorse della vita interiore degli alunni, ma il problema dell’educazione progressiva è certamente quello che tale risultato non venga raggiunto in modo da ignorare o oscurare la preparazione alla realtà sociale, ivi inclusi i mali della civiltà industriale e politica[34].

Se da un lato gli anni ‘30 registrano in America un forte movimento contrario all’«educazione nuova», di cui il Dewey era il massimo esponente, nello stesso periodo si riscontra nelle sue pagine una sempre maggiore tensione

---

[33] Cfr. Kilpatrick H. W., (1932), *Education and Social Crisis*, New York, Liveright Publ. Co., p.63.
[34] Dewey J., (1973), *L’educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, p. 282.

etica dettata dall'urgenza di chiarire i fini ideali dell'educazione e di mettere in luce il suo valore per la vita dell'uomo, per il bisogno morale distinto da quello meramente vitale.

Con l'esplodere della crisi del '29 la critica al capitalismo americano e al suo modello di liberalismo si fa più radicale:

> "Antropologicamente parlando, siamo nell'età del denaro. Il culto e i riti del denaro sono dominanti. Le altre attività umane sono imperiosamente condizionate dal denaro come mezzo di scambio e da quell'insieme di opere che si associano con l'acquisto del denaro. (…) La libertà diventa un termine presso a poco fuori dell'uso; noi ci muoviamo, camminiamo e ci fermiamo al cenno di una immensa macchina industriale".[35]

Nell'ottica deweyana l'errore del liberalismo classico è di aver collegato la libertà politica a quella economica non riconoscendo che quest'ultima, portando allo sfruttamento del lavoro altrui, ostacola l'esercizio pieno della libertà di tutti.

Da forza progressista qual era in origine, il liberalismo è diventato così l'ideologia dei borghesi assumendo un carattere conservatore. Tuttavia egli scorge nell'attuale liberalismo qualcosa di importante e imprescindibile: il valore dell'individualità che il vecchio liberalismo, con la sua fiducia illimitata nella libertà negativa del *laissez-faire* capitalistico, ha inteso come opposto allo stato e alla vita associata, visti come ostacoli al suo pieno sviluppo.

Poiché, invece, per Dewey la vita associata è essenziale per lo sviluppo dell'individualità, prendere parte alla direzione di questa vita diventa presupposto necessario per la sua realizzazione.

L'ostacolo principale al formarsi di un tipo di individuo che si distingua nel pensiero e nelle aspirazioni per un durevole accordo con gli altri e in cui la sociabilità sia una cosa sola con lo spirito di cooperazione proprio della società umana, è il persistere di quella caratteristica dell'antico

---

[35] Dewey J., (1968), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1 - 4.

individualismo che definisce l'industria e il commercio con idee di profitto pecuniario.[36]

Su queste basi Dewey sviluppa la proposta di un individualismo nuovo conciliabile con una forma di socialismo democratico, alla ricerca di una terza via tra socialismo reale e sistema capitalistico, al fine di contrastare la limitazione della piena partecipazione democratica alla realtà sociale, insidiosa e sottile forma di soppressione dell'individualità.

Agli inizi del terzo decennio del ventesimo secolo la grave crisi che attraversò la società mondiale e che in America assunse paurosi aspetti economico - sociali mentre in Europa si ripercosse mettendo in pericolo le organizzazioni degli Stati democratici, contribuì a portare al centro della questione pedagogica anche il valore e il fine dell'educazione.

Impellente era la necessità di riaffermare le ragioni ideali della democrazia, fortemente minacciata nella pratica politica.

Gli scritti pedagogici di Dewey dal 1930 mostrano il primeggiare di tale esigenza, dallo scritto *La libertà nelle scuole nuove* del 1930, a *Il bisogno di una filosofia dell'educazione* del 1934, poi raccolti nel volume *L'educazione di oggi*, fino a *Esperienza e educazione* del 1938.

Non si tratta di un cambiamento di rotta del suo pensiero, ma di un approfondimento e dell'accentuazione più marcata di aspetti già presenti. Il motivo fondamentale è che l'attività organizzatrice del pensiero deve esercitarsi entro l'esperienza dell'educando e non sulla base di ideali al di fuori della sua portata e della realtà concretamente esperita. La pietra di paragone della vera educazione è la capacità di valorizzare le attitudini e potenzialità del soggetto facendolo collaboratore della sua stessa maturazione.

Il fine della scuola è, dunque, quello di creare un sapere organizzato, delle menti capaci di dare alla loro esperienza un raggio sempre più vasto, attraverso l'inclusione di un ambiente naturale e sociale sempre più largo e stimolante l'interesse dell'alunno, dando vita così a individui in grado di imprimere i segni dell'intelligenza e dell'ideale nella realtà in cui vivono.

Includere l'ideale nel mondo è il fine massimo del pensiero e della formazione in John Dewey onde scongiurare il pericolo incombente che

---

[36] *Ibidem*, p. 72.

l’ideale sia concepito come distaccato dal mondo degli esseri umani, che sia perseguito fuori di esso e che la realtà umana, divenuta deserto di fini ideali, si disgreghi e divenga arena di violenza e di istinti incontrollabili[37].

L’antropologia razionalistica di Dewey, all’immagine dell’uomo come insieme di pulsioni irrazionali contrappone, nel saggio del 1923, *Natura e condotta dell’uomo*, quella di un essere dotato di una natura plastica, privo di un apparato di istinti predeterminato:

> “L’essere umano differisce dagli animali inferiori precisamente nel fatto che le sue attività natie mancano della complessa organizzazione già bell’e fatta, proprie delle abilità originarie degli animali”.[38]

L’uomo non è provvisto di uno stabile apparato di istinti che determina in modo univoco le sue reazioni e il suo adattamento all’ambiente, non si adatta a un ambiente preesistente, ma agisce plasmandosi nell’incontro con il mondo esterno. Il significato delle azioni native non è nativo, è acquisito e dipende dall’interazione con il medium sociale.[39]

Per questo non l’istinto, ma l’abitudine ne costituisce la struttura portante. Se quindi la natura umana non è immutabile e le cause dei mali e degli errori hanno un’origine sociale e non psicologica, poiché sono legate a cattive abitudini e non a una presunta fissità degli istinti, è possibile formare cittadini razionali in grado di promuovere una società migliore tramite la libera discussione democratica.

La grande riflessione pedagogica deweyana, che farà del filosofo americano uno dei più accreditati pedagogisti del secolo ventesimo, si articola intorno alla struttura teorico-pratica della scuola, la quale in primo luogo non deve porsi come obiettivo quello di inculcare sistemi di valori, non deve scadere nel dogmatismo, né basarsi su un insegnamento libresco e nozionistico; deve essere, invece, una scuola aperta all'ambiente sociale che la circonda e soprattutto ai suoi problemi. Una scuola così impostata sviluppa le

---

[37] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 178 - 179.
[38] Dewey J., (1958), *Natura e condotta dell’uomo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 116.
[39] *Ibidem*,. p. 116.

individualità e favorisce la socializzazione cooperativa di quelli che saranno i futuri cittadini. Essa deve essere, quindi, non un luogo di trasmissione di nozioni, bensì un'occasione per apprendere un metodo, il metodo del dialogo e della critica, il quale deve prevalere su ogni gerarchia sociale e deve sviluppare al meglio quell'intelligenza che guida l'uomo nel labirinto delle circostanze problematiche.

La vita è, e di conseguenza la vita scolastica deve essere, un'indagine senza fine nei diversi campi del sapere alla ricerca di verità sempre più utili per migliorare le condizioni dell'esistenza.

Dewey attua, così, quella che lui stesso definisce la rivoluzione Copernicana dell'educazione: come nel XVI secolo Copernico spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole, così con John Dewey il fanciullo diviene il sole intorno al quale ruotano gli strumenti dell'educazione.[40]

Al posto della massificazione e dell'anonimato dell'educazione scolastica tradizionale volta all'alimentazione della passività e della dipendenza, l'educazione progressiva fondata da Dewey mira alla promozione dell'azione e dell'iniziativa, unica fonte di individualizzazione ed emancipazione dall'uniformità psicologica.[41]

La studiosa Diane Ravitch, nella sua opera *Left Back*, afferma che marcare la distinzione tra due concezioni educative tra di loro così antitetiche come quella tradizionale e quella promossa dall'attivismo, non è impresa da poco, tuttavia necessaria.

Essa offre una sintesi efficace capace di cogliere i punti essenziali dei due opposti sguardi pedagogici scrivendo che se l'educazione tradizionale si collega ad un regime di memorizzazione e recitazione, al movimento del "ritorno alle basi" e al forte affidamento all'apprendimento delle arti liberali da parte di tutti gli studenti, l'educazione progressiva si collega al movimento dell'educazione industriale, al movimento scientifico in educazione, e alla differenziazione e individualizzazione curriculare nell'ottica di una scuola centrata sul bambino[42].

---

[40] Dewey J., (1975), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, p. 63.
[41] *Ibidem*, pp. 60 - 61.
[42] Acone G., *La paideia introvabile*, op. cit., 2004, pp. 153 – 154.

Potenziando l'aspetto pratico-operativo dell'intelligenza umana, l’educazione, per Dewey, assolve alla suprema funzione morale della società. Essa pone il suo fondamento in un metodo generale che vale in ogni campo dell'agire umano, quello del dialogo tra individui che si rispettano e si riconoscono come interlocutori che accrescono le convinzioni condivise e la discussione critica.

Poiché nessuno ha accesso a fonti privilegiate di verità e ogni individuo è antropologicamente gettato in una condizione di ignoranza relativa, il metodo del confronto critico è l'unica via per scovare i nostri errori e per far progredire le nostre visioni parziali nella scienza, nella politica e nella vita quotidiana.

L’educazione progressiva si dimostra maggiormente conforme all’ideale democratico del popolo americano rispetto alla scuola tradizionale che rispecchia un sistema autocratico.

Gli ordinamenti sociali della democrazia, infatti, promuovono una qualità superiore di esperienza umana, un’esperienza più largamente accessibile e possibile rispetto alle forme di vita antidemocratiche. Il principio del rispetto per la libertà individuale e della correttezza nelle relazioni umane si erge a sicuro garante di un più fecondo e vasto sviluppo umano attraverso la consultazione e persuasione reciproca.[43]

Democratica è una società in cui si tiene conto e si sollecita il contributo di ciascuno per l’organizzazione e la condotta della vita comune. I due pilastri su cui regge la democrazia sono pertanto la libertà e la socievolezza.

I concetti esposti risultano strettamente connessi con la teoria della logica deweyana che l’autore stesso definisce come una teoria naturalistica per cui vi è continuità tra i processi più semplici e i processi più complessi dell'attività umana.

Ciò che consente il passaggio da un comportamento organico naturale ad un comportamento umano e intellettuale, contraddistinto da logica e razionalità, è dunque la socializzazione.

Anche per Dewey, come già per Aristotele, la società e dunque la polis, si configura come la dimensione naturale dell'uomo, come l’esplicitazione

---

[43] Dewey J., (1955), *Esperienza e educazione,* La Nuova Italia, Firenze, pp. 22 - 23.

delle sue stesse informazioni genetiche e del suo destino biologico e socio-culturale. E' quindi del tutto inutile la complessa e problematica indagine che la psicologia sociale svolge con insistenza intorno all'origine della società.

L'interesse maturato da Dewey per le dinamiche sociali in rapporto alla formazione umana, quale veicolo essenziale nel processo di edificazione sociale, lo spinse ad un'analisi accurata dell'ideologia marxista e del socialismo russo. Egli rimprovera al marxismo soprattutto la mancanza di un piano della ragione operativa, di una connessione concreta tra teoria e prassi, e l'astrattezza della dialettica storica: nella visione del filosofo americano la lotta di classe non è l'elemento determinante e risolutivo dei conflitti sociali, ma un dato di fatto su cui bisogna agire razionalmente.

Se per Marx il passaggio dal branco, alla tribù, alla formazione sociale più evoluta è determinato dal sistema di produzione, per Dewey è dovuto all'intelligenza e al sentimento che la cooperazione è meglio del solipsismo, poiché è in essa che l'individuo trova risposte ai propri problemi e alle contraddizioni del reale.

Dal lato educativo, per il Dewey, la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda e in cui il progresso è meta fondamentale, rende una comunità democratica più incline di una autocratica o aristocratica ad un'educazione deliberata e sistematica.

La devozione della democrazia all'educazione è, dunque, un dato certo, se si considera la prima non solo come una forma di governo, bensì un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta[44].

La discussione democratica, dunque, presuppone ed arricchisce le diversità, ma si inaridisce laddove le differenze diventano forti disuguaglianze sociali, che devono essere combattute da una democrazia autentica, basata sulla solidarietà e non sul privilegio. Per queste sue caratteristiche la democrazia è un dibattito senza fine, tanto più efficace quanto più i cittadini sono abituati ad ascoltare e a rispettare l'altro e ad essere disposti a riconoscere i propri errori. Un dibattito dove non c'è posto per punti di vista privilegiati e per contrasti non sanabili con la discussione critica e dove il dialogo è riconosciuto e praticato come il solo mezzo legittimo di integrazione nella sfera pubblica.

[44] Dewey J., (1954), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 115 - 116.

Proprio alla vigilia della seconda guerra mondiale Dewey avverte l'urgenza di richiamare l'attenzione all'essenza della democrazia, la quale non è un capitale di cui è possibile vivere di rendita, ma una conquista, che deve essere rinnovata da ogni generazione attraverso l'educazione che ne è l'allevatrice.

Tra i più influenti pensatori politici americani del secolo scorso, Dewey è stato di sicuro uno dei più acuti teorici e dei più impegnati difensori dei regimi democratici.

Quello democratico non è solo un processo senza fine, ma è anche un processo ateleologico, cioè non diretto ad un fine ultimo prestabilito da un'autorità suprema, e garante di una società che si pianifica da sé liberando l'intelligenza attraverso la forma più vasta di interscambio cooperativo.

Nemico di ogni assolutismo e, quindi, di ogni utopismo e presunzione razionalistica, Dewey oppone la società che si autopianifica alla società pianificata, la quale mortifica l'intelligenza individuale ed è caratterizzata da disegni finali imposti dall'alto che si affidano alla forza fisica e psicologica per ottenere che ci si conformi ad essi.

Come ha osservato il filosofo statunitense Hilary Putnam, in Dewey la parola «democrazia» ha una valenza filosofica assai generale. Essa coincide con la «logica dell'indagine» che, avendo un carattere intersoggettivo e sperimentale, fornisce una giustificazione epistemologica della democrazia: un punto di riferimento fondamentale per chi, oggi, come Dewey ai suoi tempi, voglia impegnarsi in un processo dì rinnovamento della filosofia e in particolare della filosofia dell'educazione.

La sua filosofia, prosegue Putnam, è una raffinata e coerente forma di *fallibilismo*, applicato ad ogni pratica sociale e ad ogni forma di attività umana, compresa la capacità stessa di affrontare problemi sociali e tecnologici sempre inediti.

Ma il nocciolo di tale fallibilismo si trova proprio nei due aspetti, strettamente intrecciati tra loro, affrontati da Putnam: quello epistemologico e quello etico.

Tale concezione implica la possibilità di cambiare o modificare le proprie conoscenze, idee, credenze, valori, nel momento in cui queste siano

sottoposte a critiche convincenti, senza però farci precipitare in una situazione di incertezza cronica o in un relativismo immobilizzante.

Lo strumentalismo vede nel metodo scientifico, attraverso la logica dell'indagine, l'unico mezzo potenziale dell'educazione per liberare la presente situazione dalla sua confusione e dai suoi conflitti e per preparare il passaggio ad una società emancipata da ogni dualismo e asservimento.

Lo sperimentalismo inteso come metodo di scoperta e di prova mediante l'uso sperimentale dell'intelligenza è il cuore stesso della scienza.

Dewey rileva come nelle condizioni economico-politiche esistenti la funzione sociale sembra spesso quella di tenere bambini e giovani lontani da un intimo contatto con le realtà circostanti e quindi da una genuina sperimentazione del reale. Si favorisce, così, il distacco tra teoria e pratica, tra l'uomo esecutivo e l'uomo intellettuale, escludendo dalla meta dell'educazione quella fondamentale dell'edificazione dell'uomo completo[45].

Dewey denuncia una scuola che, con la giustificazione di difendere i giovani, si costituisce come istituzione isolata dalla vita, propugnando un indottrinamento esterno e dogmatico e abdicando ad una scialba neutralità di fronte a impegni tanto cruciali quali i valori stessi della civiltà[46].

La scuola, dunque, deve prendere coscienza del suo essere un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro: se attraverso di essa il fanciullo estrae tutte le possibilità contenute nella sua esperienza presente, se, cioè, vive intensamente, egli compie la migliore preparazione per allargare la sua esperienza, per arricchire la sua vita e per poter passare ad una fase di essa più ampia e fruttuosa.

L'importanza che il Dewey attribuisce a questo concetto, in cui si sintetizza tutta la sua pedagogia, è documentata dall'impiego che egli fa per illustrarlo di una frase del Vangelo in cui viene affermato che i beni terreni saranno dati a chi non li cercherà deliberatamente, ma a chi si spinge oltre essi, cercando il regno dei cieli[47].

Il parallelo deweyano trasferisce la verità evangelica nell'ambito educativo e dichiara:

---

[45] Dewey J., Childs J. L., (1981), *L'ultima frontiera educativa,* La Nuova Italia, Firenze, p. 102 - 103.
[46] *Ibidem*, p. 106.
[47] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico*, op. cit., p 80.

"Se noi cerchiamo il regno dei cieli, nell'educazione, tutto il resto, tutte le altre cose ci saranno date per sopramercato, il che , nella nostra interpretazione, significa: se noi ci identifichiamo con gli istinti e i bisogni effettivi dell'infanzia, e chiediamo solo che si esplicitino in pieno, la disciplina e il sapere e la cultura della vita adulta verranno a loro tempo"[48].

In sede di psicologia dell'educazione la condizione dell'apprendere appare al Dewey la profonda inserzione dell'alunno nella vita sociale e naturale attraverso l'interesse, che si traduce nella condizione di essere assorbito e trascinato da qualche oggetto[49].

Società e individuo sono, così, due facce della stessa realtà, due momenti dello stesso processo del reale, e la vera educazione è quella che è sociale e individuale allo stesso tempo, quella che guida l'alunno ad acquisire distinzione e carattere personale sulla base e al servizio dell'umanità di cui è parte.[50]

In *Esperienza e educazione* Dewey chiarisce con efficacia quanto detto:

"Che beneficio c'è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere e a scrivere, se con questo l'individuo perde la propria anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono?"[51].

Tale capacità di vagliare ciò che è bene e ciò che è male e di cogliere i valori si realizza tramite la connessione tra educazione e filosofia, quest'ultima organo capace di dare all'uomo una visione dei fini e dei valori senza cui è impossibile l'umanizzazione della scienza, di per sé indifferente ad essi.

Il rapporto tra scienza e filosofia diviene, dunque, fruttuoso nell'ambito educativo: la scienza positiva implica sempre e praticamente i fini che è nell'interesse della comunità raggiungere.

---

[48] Dewey J., (1975), *Scuola e Società*, op. cit., pp. 38 - 39.
[49] Dewey J., (1954), *Democrazia e educazione* , op. cit., p. 170.
[50] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico*, op. cit., p. XX.
[51] Dewey J., (1955), *Esperienza e educazione,* op. cit., p. 38.

Isolata da questi fini è indifferente se le sue scoperte sono utilizzate per curare le sue malattie o per diffonderle, per aumentare mezzi per promuovere la vita o per fabbricare materiale bellico che l'annienti.

Con Dewey la teoreticità della filosofia dell'educazione si protende verso l'azione attraverso l'opera educativa che essa postula, mentre il carattere operativo della scienza si conclude e consuma in una certezza teoretica.[52]

Sotto la spinta degli eventi storici mondiali, a partire dagli anni '30 del secolo scorso, si rivela urgente la richiesta di una soluzione di fronte ad un proliferare di energie liberate dalla scienza e dalla tecnologia e poste nelle mani di un'umanità incapace di controllare il proprio destino e propensa ad utilizzarle non per il bene della comunità, ma a sua somma ingiuria.

L'accorata riflessione di Dewey affida alla scuola il compito più arduo e nello stesso tempo più auspicabile: di fronte ad una scienza foriera di una nuova schiavitù e portavoce dei poteri costrittivi e autoritari della vecchia morale autoritaria, essa deve forgiare nuovi costumi, nuovi fini e nuovi desideri nell'uomo e nella società, per un utilizzo delle forze emerse dalla scienza, volto alla liberazione e all'accomunamento dell'umanità.

Di fronte allo spettacolo della decomposizione dei codici della vecchia morale, all'incapacità degli ideali etici dell'epoca passata di trattenere l'umanità dall'autodistruzione, il filosofo e pedagogista americano avverte l'esigenza di cogliere nuovi valori proprio dallo stesso «atteggiamento scientifico»[53].

Tra gli elementi fondanti della nuova morale che in esso si riscontrano, Dewey evidenzia la volontà di sospendere il giudizio, la capacità di dubitare fino a che non si ottenga l'evidenza, la volontà di muoversi nella direzione additata dall'evidenza, la capacità di considerare le idee come ipotesi e non come dogmi e, non meno importante, il godimento di nuovi campi di indagine e di nuovi problemi.

La grande sfida che il pragmatismo deweyano si pone è quella di far emergere dalla scienza la sua intrinseca potenzialità morale, al fine di evitare

[52] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico*, op. cit., p. XXXI.
[53] Dewey J., (1953), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze, p. 141.

che la scissione della cultura moderna divenga così profonda che non soltanto la democrazia, ma tutti i valori della civiltà periscano[54].

Qui si tocca il senso più profondo dell'atteggiamento filosofico e pedagogico del Dewey: l'ideale teoretico coincide con quello etico, e l'uno genera l'altro in un circolo di perpetuo condizionamento. Entrambi, inoltre, coincidono nel senso di una vita aperta all'indagine, all'unità e alla tolleranza. Perciò chi cerca di inculcare un'idea, una dottrina, non fa altro che consegnare un oggetto, riempire la mente di un contenuto, ma non promuove in nessun modo la verità e il pensiero, non libera, bensì asservisce. Precipuo compito dell'insegnante è, dunque, quello di promuovere autentiche e feconde esperienze di valore che garantiscano all'alunno il gusto per l'uso dell'intelligenza e la continua innovazione del pensiero.

"Non è la perfezione la meta ultima della vita, ma il processo incessante di perfezionare, maturare e raffinare". Con questa citazione, tratta da *Reconstruction in Philosophy* del 1919 e ampliato nel 1945, si va dritti al cuore del temperamento filosofico di John Dewey.

Tale affermazione del filosofo e pedagogista statunitense si rivela densa di significato, nonchè applicabile ad ogni campo di cui egli si è occupato nella sua lunga e fertile carriera, dall'epistemologia alla scienza, dalla tecnologia all'arte, dall'educazione all'etica e alla politica, ma soprattutto alla democrazia, parola chiave cui si lega la sua visione dinamica della conoscenza e della vita stessa.

Per l'originalità e la vastità della sua riflessione Dewey può essere considerato come l'espressione più compiuta di quella tradizione empirista e pragmatista che ha sempre rappresentato magna pars della filosofia americana: il filosofo Bertrand Russell definì John Dewey come il più importante filosofo americano del Ventesimo secolo.

La straordinaria attualità del pensiero deweyano è espressione di una particolare lettura del pragmatismo americano, tra idealismo e realismo, e ancor più di una filosofia completamente immersa nelle trasformazioni scientifiche e tecnologiche del Novecento.

---

[54] *Ibidem*, p. 154.

La teoria della conoscenza elaborata dal Dewey, come ogni altro aspetto della sua riflessione filosofica, mostra, infatti, forti connotati sperimentali.

Ciò che conta è il processo incessante della ricerca che non raggiunge mai risultati certi e definitivi, ma che mette continuamente in discussione le conoscenze acquisite.

La capacità autoeducativa dell'uomo si manifesta nell'incessante ricerca sperimentale guidata da una prassi non necessariamente orientata a-priori, ma capace di apprendere dagli effetti trasformativi che essa provoca.

La rivoluzione darwiniana fu il fondamentale punto di riferimento per le teorizzazioni deweyane, non solo perché essa mette a segno il colpo definitivo ad ogni finalismo della natura, processo già iniziato nel '600 quando la fisica e l'astronomia moderne avevano sancito il passaggio dal mondo chiuso all'infinità dell'universo, ma anche perché mostra che la vita stessa, il regno animale e ancor di più umano, aborre l'immobilismo.

Il processo di innovazione non può, e non deve, essere arrestato, pena l'inaridimento di ogni attività.

Dewey sottolinea l'importanza di uscire dal tracciato in cui la mano pesante della consuetudine tende a spingere ogni forma di attività umana, compresa l'indagine intellettuale e scientifica, la quale è all'origine della liberazione delle forze più dinamiche dell'intelligenza[55].

Il fondamentale contributo di John Dewey al vasto panorama della scienze filosofiche e pedagogiche sul piano internazionale è riscontrabile nelle parole del pedagogista Aldo Visalberghi che rileva come nessun filosofo contemporaneo abbia esercitato un'azione così vasta sul pensiero, sulla cultura, sul costume politico e soprattutto sulla prassi educativa dell'intero mondo civile.

Con questa affermazione i due studiosi presentano non solo Dewey, ma l'intera corrente dell'educazione progressiva, di cui fu il principale esponente.

Le intersezioni con la psicologia, con l'antropologia culturale e con la sociologia, e l'impianto generalmente culturalista, fanno della pedagogia

---

[55] Dewey J., (1954), *Democrazia e educazione*, op. cit., pp. 300 - 301.

filosofica di John Dewey il paradigma di riferimento per le pedagogie laiche e attivistiche della prima metà del ventesimo secolo[56].

La straordinaria attualità ed efficacia delle teorie deweyane, la cui peculiarità consiste nell'affermazione secondo cui l'uomo è un essere con natura prioritariamente sociale, si estrinseca in un'affermazione dello stesso Dewey:

"L'educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie"[57].

Per sviluppare pienamente la personalità dell'essere umano è necessario, infatti, inserire l'educando adeguatamente nella complessa dinamica dei cambiamenti sociali.

Dewey afferma che la libertà genuina è intellettuale e si traduce nel potere di agire ed eseguire le azioni indipendentemente dalla tutela esterna, essa poggia sull'educato potere di pensare e sull'abilità a guardare i problemi con ponderazione. Quando l'azione umana, invece, non è guidata da conclusioni meditate, sono gli impulsi sconsiderati, gli appetiti non equilibrati, il capriccio e le circostanze del momento che la dirigono.

Educare ad un'incontrollata e irriflessiva attività esterna significa educare ad una condizione di schiavitù in cui la persona è esposta al pericolo di trovarsi in balia dell'appetito, delle sensazione e delle circostanze[58].

Al culmine dello sviluppo educativo dell'uomo il Dewey sembra voler porre una finalità religiosa come coronamento di quella sociale e individuale, morale e intellettuale indicate nei suoi numerosi lavori. *Il mio credo pedagogico*, infatti, si chiude con una nota religiosa, cui già il titolo preludeva: la religiosità deweyana è antisoprannaturalistica e avversa alla trascendenza, costituita dall'idea metafisica di uno spirito assoluto di matrice hegeliana che si rivela nelle istituzioni sociali. Sulla scorta della filosofia hegeliana e della cosmologia darwiniana, Dewey sviluppa una concezione dinamica della realtà e, subendo l'influenza dell'empirismo inglese, abbandona l'idea di un Assoluto

---

[56] Acone G., (1999), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 104.
[57] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico, antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p.1.
[58] Dewey J., (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 160.

che si auto-realizza nel mondo, per mantenere la concezione di uno svolgersi e di un crescere continuo della realtà su se stessa come coincidente con gli sforzi di tutti gli esseri e particolarmente dell'uomo.

E' l'uomo che, costituendo dei legami razionali con i suoi simili e muovendo con essi alla considerazione pensante della realtà e all'azione su di essa conseguente al pensiero, riesce ad introdurre nel mondo un ordine razionale e un'esigenza di unificazione[59].

L'esercizio del pensiero e l'azione da esso ispirata e guidata rendono possibile all'uomo di assolvere un compito che ha valore non soltanto per la sua vita e per quella degli altri esseri umani, ma per l'intera realtà: egli ne indirizza il corso, ne rimuove gli ostacoli, ne segna le finalità ideali.

Questo senso profondo di unione con l'universo e di devozione ad esso costituiscono per Dewey l'essenza della religione stessa.

La religione, dunque, per Dewey si traduce in un sentimento della totalità che è inerente ad ogni atto razionalmente diretto a prendere contatto con le cose e con le persone e ad eliminare le loro divisioni e le loro fratture. Tale senso del tutto in ogni atto singolo si riferisce ad un'unità di reale e di ideale non data una volta per sempre, ma come perpetua esigenza di unificazione; e proprio a tale operante unità di reale e di ideale viene dato il nome di Dio[60].

Poiché la realtà mostra i suoi più alti gradi di sviluppo nell'esistenza sociale umana, tale senso di collegamento e di unificazione di un pensiero e di una volontà capaci di autocontrollo e di direzione autonoma, si presentano possibili all'uomo solo in relazione con la società.

Il paragrafo conclusivo dell'opera *Una fede comune*, che nella versione originale del 1934 fu pubblicata col titolo *A Common Faith,* celebra con efficacia l'ideale deweyano di libertà e amore che si concretizza nell'autenticità delle relazioni umane:

"I fini ideali ai quali colleghiamo la nostra fede non sono umbratili e vacillanti. Essi assumono forma concreta nella nostra comprensione dei nostri rapporti reciproci e dei valori contenuti in questi rapporti; di noi che ora viviamo come parti di

---

[59] Dewey J., (1968), *Il mio credo pedagogico*, op. cit., pp. 29-30 nota n. 3.
[60] Dewey J., (1959), *Una fede comune*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 75-76.

un'umanità che si estende nel remoto passato, di un'umanità che ha interagito con la natura. Le cose della civiltà che noi pregiamo soprattutto non sono state prodotte da noi. Esse esistono grazie alle cose fatte e sofferte dalla continua comunità umana di cui noi siamo un anello. Noi abbiamo la responsabilità di conservare, di trasmettere, di rettificare e di allargare l'eredità dei valori che abbiamo ricevuto affinchè coloro che verranno dopo di noi possano riceverli più solidi e sicuri, più largamente accessibili e più generosamente partecipati di come li abbiamo ricevuti noi. Qui si trovano tutti gli elementi per una fede religiosa che non sarà limitata ad una setta, a una classe o a una razza. Una tale fede è sempre stata implicitamente la fede dell'umanità. Ci resta di renderla esplicita e militante"[61].

Se sul piano teorico la più completa esposizione del pensiero filosofico di Dewey comparve nel 1916 con l'opera *Democrazia ed educazione*, per ciò che concerne la sua influenza sullo sviluppo concreto dell'educazione nuova negli Stati Uniti e a livello internazionale, essa è derivata dalla Scuola elementare da lui fondata a Chicago nel 1896 e chiusa nel 1904 per l'opposizione mossa dalle autorità accademiche dell'Università di Chicago, dai suoi scritti sulle tematiche riguardanti la relazione formazione-scuola e, più in generale, dal complesso della sua opera pedagogica.

Inscindibile è nella concezione deweyana il rapporto educazione-società, essendo il vincolo che le unisce intrinsecamente connesso all'essenza stessa dell'umanità e della sua storia.

L'immagine che Dewey propone della società si colloca al di là della visione legata alla tradizione autoritaria secondo cui essa è un organismo che supera gli individui e che ha un'esistenza separata da loro. La società che egli delinea, infatti, si estrinseca nell'unione organica degli individui, essa non sussiste senza di essi ed è suo compito assicurare "il pieno sviluppo di coloro che sorgono alla vita"[62]. Il termine « vita » viene inteso dall'autore in un'accezione che trascende la mera vita biologica, ma denota l'intero ambito dell'esperienza individuale e razziale, che comprende i costumi, le istituzioni, le credenze, le vittorie, le sconfitte e le molteplici occupazioni.

---

[61] *Ibidem.*, p. 87.
[62] Dewey J., (1975), *Scuola e società*, op. cit., p.1.

La continuità di ogni esperienza avviene attraverso il rinnovamento del gruppo sociale e l'educazione nel suo senso più vasto è il mezzo della continuità sociale della vita stessa[63].

L'esperienza di cui parla Dewey non è statica, immobile, ma in trasformazione incessante e soggettivazione cosciente delle trasformazioni stesse che in essa si attuano[64].

La sola attività, tuttavia, non costituisce esperienza, ma si dimostra dispersiva, centrifuga e dissipante. La struttura concettuale del pragmatismo si articola nella formula espressa in *Democrazia e educazione* in cui si afferma che l'esperienza, come tentativo, implica un cambiamento, ma il cambiamento resta una transizione priva di significato se non è coscientemente connessa con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono.[65]

La società esiste grazie ad un processo di trasmissione come accade per la vita biologica, per mezzo della comunicazione delle abitudini nell'agire, nel pensare e nel sentire da parte del soggetto più anziano al più giovane. Senza questa fondamentale comunicazione di ideali, speranze, norme, valori ed opinioni da parte di membri della società che stanno per uscire dalla vita del gruppo a coloro che vi stanno entrando, la vita sociale non potrebbe in alcun modo sopravvivere.

Precondizione necessaria all'esistenza della società/comunità è la comunicazione intesa come atto del mettere in comune scopi, credenze, aspirazioni, conoscenze correlato da una comune modalità di intendere il reale.

Il termine « realtà » è per Dewey un concetto così straordinario ed importante da poter essere definito come "la più miracolosa di tutte le faccende umane"[66].

La vita sociale si identifica, pertanto, con la comunicazione in quanto da essa trova origine e linfa, poiché l'atto del comunicare è per propria natura educativo, preposto ad allargare e arricchire l'esperienza individuale e collettiva[67].

---

[63] Dewey J. (1954), *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 3
[64] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 105.
[65] *Ibidem*, p. 106.
[66] Granese A., (1973), *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma - Bari, p. 55.
[67] *Ibidem*, p. 7.

Poiché l'educazione è il solo metodo della ricostruzione sociale, deve essere resa accessibile a tutti gli individui e intesa come dovere sociale e non soltanto come compito precipuo del nucleo familiare e del corpo docente.

L'educazione è nella sua prima accezione il processo di conquista, da parte del giovane, delle capacità, dei tratti e delle idee degli adulti. E' quel processo di socializzazione che si inizia quasi alla nascita e prosegue in modo più formale mediante la scuola che rende i giovani capaci non solo di ricevere, ma di trasformare il patrimonio ricevuto e di vagliarlo criticamente, di agire, dunque, come organi di trasformazione sociale. Tale iniziazione sociale in cui consiste la formazione rappresenta l'atto di accogliere, da parte dell'individuo in crescita, quel mondo più vasto che schiude il passaggio alla partecipazione alla vita universale mediante il pensiero e l'azione ad esso conseguente.

L'efficace delucidazione sui significati e i nessi relativi a concetti quali educazione/società/comunicazione conduce Dewey ad un ulteriore approfondimento che si articola intorno al processo educativo, affrontando la tematica da un punto di osservazione che pospone il dato filosofico a quello più spiccatamente psico-pedagogico.

Il processo educativo, nell'ottica deweyana, consta di due aspetti correlati, l'uno psicologico e l'altro sociologico, i quali non devono essere considerati in un'ottica di subordinazione, ma in rapporto organico. Il principale appunto che Dewey muove all'educazione tradizionale è proprio quello di aver mirato alla perpetuazione dei tratti della società sottovalutando le tendenze e i bisogni degli alunni, cioè l'aspetto psicologico correlato all'educazione.

L'inscindibilità dei due aspetti è al centro della riflessione di Dewey che, considerando quello psicologico come l'aspetto di base, enfatizza il carattere puerocentrico dell'educazione nuova nella scuola attiva da lui fondata.

Fare del ragazzo il centro della scuola non significa porre alla base dell'attività scolastica l'alunno come persona isolata nell'immaturità dei suoi impulsi, ma collocare alla base e al centro della scuola la sua insopprimibile tendenza alla maturazione che si attua attraverso l'identificazione con persone ed oggetti in un rapporto di reciprocità e interazione.

Per conseguire quella che Dewey chiama «libertà razionale» è necessario prima di tutto che l'alunno sia posto in una genuina situazione esperienziale in cui possa esplicitarsi la facoltà del pensiero, di cui essa costituisce lo stadio iniziale. E' dunque erroneo concepire l'esperienza come un fatto meramente sensibile, in quanto essa è costituita da nessi e relazioni, quindi di pensiero.

Lo scarto tra la vita mentale e culturale da un lato e quella fisica dall'altro, secondo Dewey, risale alla rottura cartesiana tra res cogitans e res extensa, ma non è altro che un pregiudizio filosofico che deve essere rimosso per poter finalmente comprendere che è l'esperienza biologica il fondamento della ragione e dunque dello stesso pensiero astratto e simbolico.

Nella scuola, il cui obiettivo è guidare gli alunni sulla via della riflessione, non si può considerare l'esperienza un antecedente, perché in tale modo si scinde il pensiero dalla propria base e si distrugge la situazione concreta in cui il pensiero germoglia.

Il principio dell'educazione attiva propugnato da Dewey insiste, pertanto, sull'urgenza di portare nella realtà scolastica la vita degli alunni in un continuum che si erge a garante di un pensiero che è in se stesso metodo dell'esperienza intelligente, volta, cioè, alla ricerca continua di soluzioni ai problemi ad essa connaturati[68].

La vera educazione è senza dubbio atta a legare il pensiero alla vita, a sviluppare la conoscenza non solo per fini utilitaristici secondo una concezione pragmatista, ma per condurre tutta la realtà, con la quale si è a contatto, nel raggio dell'intelligenza.

Solo così intesa l'educazione è per Dewey veramente liberale, capace di non relegare le occupazioni materiali all'attività irriflessiva, abitudinaria e meccanica dei lavoratori e riservare le occupazioni culturali a pochi. Tale scissione tra un'intelligenza oziosa e un lavoro privo di vera intelligenza è propria di una società che vuole mantenere divise le classi, che intende riservare il mondo degli studi ad una èlite e impedire alle masse di penetrarvi.

La critica di Dewey a questo modello di società si traduce in una critica al capitalismo inteso non come modello metastorico di matrice ottocentesca,

---

[68] Dewey J., (1954), *Democrazia e educazione*, op. cit., pp. 205 - 206.

ma come capitalismo concreto che si dipana in diverse forme tra le quali il taylorismo, quale modello organizzativo che di fatto inibisce la crescita culturale del lavoratore e lo costringe ad un lavoro svuotato dell'insostituibile risorsa del pensiero.

Per fugare questo pericolo sempre più dilagante nella società, Dewey insiste sulla necessità che la scuola si impregni di un forte senso di realtà legandosi all'ambiente di provenienza degli alunni, perché nella realtà scolastica esso trovi terreno fertile per una viva fecondazione intellettuale, che lo sottoponga a riflessione critica e lo avvii ad una fruttuosa trasformazione.[69]

Sin dagli inizi della sua speculazione pedagogica è forte nello studioso americano l'insistenza sulla polarità dell'educazione, che mostra come punto di partenza la personalità e gli interessi dell'alunno e come punto di arrivo lo scopo sociale e umano dello sviluppo.

Dewey accusa l'educazione tradizionale di imprimere le forme della società adulta nei giovani senza promuovere l'iniziativa personale e la capacità di contribuire al cambiamento sociale.

La scuola, invece, deve assumere il compito primario di guidare l'alunno a diventare educatore di se stesso: apprendere è foggiare autonomamente il proprio contenuto conoscitivo. In questo senso l'educazione non può situarsi che come autoeducazione.[70]

Egli rivendica la centralità del fattore psicologico quale requisito indispensabile per la formazione di individui indipendenti, membri di una società libera e in evoluzione.

L'elemento sociale dell'educazione si presenta nella sua genuinità come elemento morale: non si tratta, però, di una morale concepita come un complesso di prescrizioni superiori separate dai desideri e dagli impulsi, nel tentativo di realizzare il bene per il bene[71].

Tale concezione in cui i fini risultano prefissi in se stessi e gli atti umani devono essere ad essi diretti e da essi regolati è la pietra angolare della teoria morale ortodossa. Ma quando i fini si considerano come se in essi l'azione possa trovare il suo compimento, piuttosto che come stimoli direttivi

---

[69] Dewey J., (1968), *Il Mio credo pedagogico*, op. cit., p. 174.
[70] *Ibidem*, p. XIV.
[71] Granese A., (1973), *Introduzione a Dewey*,op. cit., p. 51.

dell'azione presente, essi risultano irrigiditi e isolati. Lo scopo sociale dell'educazione, pertanto, deve coincidere con quello del pieno sviluppo e dell'intima collaborazione di tutti gli individui e non con l'inserimento dei giovani in un ordine già esistente e definito.

La condotta morale, nel pensiero deweyano, non ha mai un unico fine e i principi morali devono essere considerati delle ipotesi con cui fare degli esperimenti: egli definisce la morale come la più umana di tutte le cose[72].

Eloquenti si rivelano in merito al rapporto socialità/educazione le parole dello stesso Dewey:

> "Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale, si resta solo con una massa inerte e senza vita"[73].

Per superare la passività dell'educazione tradizionale è indispensabile rendere attivo l'intero spettro della personalità umana: come nella scienza l'esperimento avvalora l'ipotesi, così avviene in generale nell'intero processo del pensare che non acquisisce la caratteristica della veracità senza l'ausilio dell'azione.

Attraverso il suo attivismo, Dewey celebra la funzione trasformatrice del pensiero non solo nella vita interiore, ma nel mondo dell'organizzazione sociale.

La concezione del pensiero come concluso in se stesso, proprio della filosofia antica, può considerarsi, dunque, quasi un atto disperato dei filosofi, i quali si sono trovati davanti ad una realtà sociale che si opponeva alla capacità di penetrazione trasformatrice del pensiero stesso, aspetto che si temeva ne distruggesse la struttura cementata dal privilegio elitario.

Nella teorizzazione deweyana la separazione tra mente e corpo, tra pensiero e azione sviluppa il veleno della presunzione e si riduce ad un peso inutile sulla mente.

L'impostazione filosofica con cui vengono affrontate le tematiche pedagogiche e formative è giustificata e chiarita dall'autore in una sua opera dedicata all'approfondimento dei problemi pedagogici e pubblicata per la

---

[72] *Ibidem*, pp. 51-52.
[73] Dewey J., (1968), *Il Mio credo pedagogico*, op. cit., p. 9.

prima volta nel 1916, *Democracy and Education*. Qui Dewey afferma che i problemi filosofici sorgono per via di difficoltà generalmente sentite nella pratica sociale, ma tale aspetto non emerge in quanto i filosofi risultano troppo spesso una classe specializzata che si avvale di un linguaggio tecnico e specialistico che slega il momento teoretico da quello pratico.

In realtà il legame tra filosofia ed educazione si rivela strettissimo: chi studia filosofia per se stessa corre sempre il rischio di prenderla per un esercizio intellettuale leggero ed arduo, riguardante esclusivamente la stretta cerchia degli addetti ai lavori.

Se una teoria filosofica, tuttavia, non reca nulla di nuovo nello sforzo educativo, essa è artificiale e fine a se stessa: il punto di vista educativo, infatti, rende capaci di intendere i problemi filosofici, dove sorgono, dove prosperano e dove l'accettazione o il ripudio di essi provoca una differenza nella pratica[74]. Filosofia, educazione, metodi e ideali sociali vanno, dunque, di pari passo[75].

Per Dewey la definizione più penetrante che si possa dare della filosofia è intenderla quale teoria generale dell'educazione nelle sue fasi più generali. La filosofia dell'educazione non è un'applicazione esterna di idee già pronte ad un sistema pratico che ha origine e scopi radicalmente diversi, ma:

> "Una formulazione esplicita dei problemi circa la formazione di abitudini mentali e morali giuste, rispetto alle difficoltà della vita sociale contemporanea"[76].

Nei quasi settant'anni di intensa attività intellettuale, John Dewey elabora il suo strumentalismo con il quale egli pone l'esperienza umana al centro dell'indagine filosofica e per il quale la verità si giudica dagli effetti, il pensiero è strumento dell'azione e l'educazione è l'attività messa in opera di un'esperienza condivisa rispetto all'evoluzione del genere umano e alla sua configurazione sociale[77].

La filosofia, a suo avviso, deve essere innanzitutto riflessione sull'esperienza, cioè sul quel complesso processo storico mediante il quale l'uomo interagisce con la natura, adattandosi all'ambiente.

---

[74] Dewey J., (1954), *Democrazia e educazione*, op. cit., pp. 439 - 440.
[75] Granese A., (1973), *Introduzione a Dewey*, op. cit., p. 35.
[76] *Ibidem*, p. 443.
[77] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione*, op. cit., p. 107.

Il filosofo ha il grande compito di scandagliare questo processo adattivo in tutte le sue dimensioni, conoscitiva, etica e politica.

L'azione umana, infatti, è necessariamente interazione con gli altri individui e l'esperienza umana è necessariamente "transazione con la natura", un processo attraverso cui gli individui esplorano, modificano e conferiscono significati all'ambiente esterno.

La riflessione filosofica deve essere "nature oriented", cioè immediatamente operativa, legata alla risoluzione dei più importanti problemi che via via l'umanità è chiamata ad affrontare.

La filosofia che rinuncia al suo monopolio, in fondo sterile, di rapporti con la realtà ultima e assoluta, scrive Dewey, troverà un fattore di compensazione nel gettar luce sulle forze morali che muovono il genere umano e nel contribuire alle aspirazioni dell'uomo a raggiungere una felicità più ordinata e intelligente.

1.6 Prospettive, valori e fini di una paideia di matrice personalista: il coraggio della critica e l'anelito della speranza nell'umanesimo integrale di Jacques Maritain

Il più insigne esponente del personalismo pedagogico è sicuramente Jaques Maritain, la cui riflessione filosofica interroga ancora oggi non solo il vasto e articolato mondo della filosofia dell'educazione, ma ogni riflessione sull'uomo e suo esserci nel mondo.

L'opera di Jacques Maritain ha costituito una delle più significative sintesi del "nostro tempo appreso col pensiero", prendendo in prestito un'espressione hegeliana, visionato dallo sguardo potente di un'intelligenza cristiana.

L'ostinato silenzio sul pensatore francese si è andato attenuando tra la fine degli anni Settanta e la prima metà degli anni Ottanta, grazie ed una rilettura non solamente rievocativa o storica delle sue opere.

Jaques nasce a Parigi nel 1882 da una famiglia protestante e viene educato secondo lo spirito del protestantesimo liberale, si spegnerà il 28 aprile del 1973 all'età di 91 anni, nel paesino di Rangueil, nei pressi di Tolosa, lungo le rive della Garonna, ospite dei Petits frères de Jesus, in un'assoluta ed estrema povertà. A pochi mesi dalla scomparsa di Maritain, il pedagogista personalista Giuseppe Acone gli dedicò il libro *Maritain contro* (1974), in cui si attesta che tutta la vita del pensatore francese , ma anche le condizioni nelle quali è morto, sono una prova tangibile di questo suo vivere e pensare "contro". Dal 1960, anno della morte della moglie Raissa, egli aveva rinunciato ad ogni contatto con i beni "tangibili" e "godibili" dell'esistenza terrena e della sua "praticità", dedicando all'ascesi e alla contemplazione gli ultimi anni di una vita intensissima, vissuta in prima linea, sempre in mezzo al combattimento. Professore universitario nei maggiori atenei di due Continenti, ambasciatore presso la Santa Sede, autore di bene cinquantasei volumi, avrebbe avuto la possibilità di vivere diversamente; ha scelto, invece, di vivere l'ultima stagione della sua lunga esistenza lontano dal mondo, quel mondo contro il quale si era schierato, nella speranza di additarne una possibile via di salvezza, contro ogni conformismo[78].

Giuseppe Acone evidenzia come, se si percorrono le tappe fondamentali della vita e del pensiero di Jaques Maritain, si assiste ad una posizione che ha detto "più no che sì". A voler essere più precisi ci si trova di fronte ad un unico "sì" rivolto ad una filosofia che raccorda una fede ardente ed una ragione lucidissima, e a tutti "no". Volendo richiamare qualche tappa fondamentale in cui emergono i profondi e decisi "no" maritainiani è possibile citare il suo porsi contro, da giovane, all'accademismo pedante della Sorbonne, in un periodo in cui non era facile essere a favore del Collège de France di Henri Bergson; si è schierato dalla sua parte quando era più facile essere contro di lui, ed è stato contro Bergson, nei termini di una critica lucida e intelligente, quando tutti erano ormai bergsoniani. È stato contro il radicalismo laico della III repubblica, contro il pensiero e la coscienza espressa dal mondo moderno, da Cartesio in poi; si è schierato, sin dagli anni Venti, su posizioni estremamente difficili, a fianco di coloro che dichiaravano guerra alla coscienza culturale dell'Europa

---

[78] Acone G., (1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione,* Morano, Napoli, p. 198.

moderna nella sua opera *Tre riformatori* (1925), e in costante polemica con il razionalismo sia prima che successivamente alla stesura di tale opera.

Negli anni Trenta, quando la conquista della sua «philosophia perennis» cristiana e tomista è divenuta carne della sua carne egli è pronto per schierarsi contro il mondo in cui vive. Nella sua opera più celebre *Umanesimo integrale* del 1935, scaglia i suoi "no" più decisi ai fascisimi e al nazismo, "no" secco anche al comunismo, accomunandoli nell'unica definizione di totalitarismi, ed è in quest'opera che dice il suo primo e significativo "sì" ad una concezione del mondo in cui la visione cristiana della persona possa sostituire sia l'impostazione iperindividualistica della democrazia liberale, sia il totalitarismo prevalente e nato come antitesi del liberalismo esasperato. Ponendo, inoltre, l'attenzione al campo filosofico ci si rende conto con ancora maggior evidenza di quanto l'azione svolta da Maritain nell'ambito del pensiero contemporaneo sia stata estremamente coraggiosa e marcata: in un'epoca dominata dal trionfo del divenire, con lo storicismo a livello umanistico e con l'evoluzionismo a livello scientifico, egli si è schierato sempre dalla parte dell'essere; in un tempo in cui si procedeva all'unificazione del sapere fino alla confusione dei diversi linguaggi, egli ha rimarcato la distinzione dei gradi del sapere accanto all'unificazione; in tempi di trionfo del soggetto fino alla follia del Superuomo e ha accentuato il ruolo dell'oggettività; in tempi in cui asserire che l'essenza pone l'esistenza significava essere pensatori solitari e controcorrente, egli ha affermato senza esitazione che non si dà essenza senza esistenza e viceversa; in una temperie dominante in cui si assodava che la verità fosse filia temporis, egli ne ha difeso l'assoluta atemporale ed eterna trascendenza rispetto al tempo e allo spazio; in tempi in cui l'uomo, ormai dominus della scienza e della tecnica, si considerava il centro assoluto del mondo e della vita, Jaques Maritain additava questo atteggiamento come il massimo errore del mondo: nel suo essere diventato antropocentrico e non teocentrico[79].

Un vero e proprio parallelo rovesciato può essere tracciato tra il pensiero di Jaques Maritain e di Benedetto Croce: se da un lato il filosofo idealista italiano è partito dall'intuizione laica e mondana secondo la quale

---

[79] *Ibidem.*, pp. 199 – 200.

l'autenticità, la libertà e l'autonomia dell'uomo risiedono, a partire dal Rinascimento, nel suo progressivo rendersi autonomo dalla teologia medievale e in generale da ogni religione rivelata, dall'altro, il filosofo cattolico francese ha seguito il percorso opposto asserendo che la degradazione dell'uomo moderno e contemporaneo abbia la sua prima origine nelle sue pretese autonomie quali la separazione dell'uomo da Dio (il Dio cristiano e cattolico), la successiva separazione dell'attività umana dalla morale, la conseguente storicizzazione della verità, una concezione della libertà umana come assoluta, nell'accezione di totalmente svincolata, nel rifiuto ideologico della consapevolezza che la libertà assoluta appartiene soltanto all'essere che è la Perfezione[80].

Dopo aver tracciato i punti salienti dell'eloquente messaggio di un Maritain profondamente anticonformista e nello stesso tempo integralmente cristiano, cercheremo di addentrarci in alcune delle vie da lui tracciate, sentieri che ancora oggi devono essere percorsi per riscoprire, nel pieno trionfo del paradigma scientifico-tecnologico-tecnicistico, l'essenza dell'uomo, della sua educabilità e del suo stare al mondo.

Giuseppe Acone rileva che Jacques Maritain porta quasi per intero sulle sue spalle il peso di un'interpretazione del nostro tempo e del mondo che voglia dirsi ed essere cristiana e cattolica e, nel contempo, si possa situare tra le grandi sintesi scientifiche e filosofiche, laiche e religiose.[81]

L'opera complessiva di Maritain, articolata eppure fortemente unitaria nella sua ispirazione, presenta l'indiscutibile carattere di una filosofia sistematica lucida e monumentale, non solo per la vastità di campi da essa abbracciati, ma soprattutto per la capacità di illuminare, mediante una teorizzazione forte, tutte le ragioni della presenza filosofica e scientifica di un cristiano e di un cattolico nel mondo contemporaneo, senza inginocchiarsi di fronte ad una *stimmung* sempre più laicista e immanentista.

Maritain è riuscito nella sua eroica impresa di gettare raggi di luce teorica che si irradiano ancora oggi, a partire da un'unica fonte, sui più disparati campi del saper contemporaneo: dalla filosofia dell'educazione alla psicanalisi, dall'estetica alla metafisica, dalla filosofia della scienza

---

[80] *Ivi.*
[81] *Ibidem.*, p. 221.

all’epistemologia, dalla filosofia della storia all’etica e alla filosofia morale, dalla filosofia della politica al diritto, dall’analisi dei fondamenti metafisici ed epistemologici della democrazia alla critica dei totalitarismi di opposto colore, attraversando il pensiero e la storia di un tempo, il nostro, meraviglioso e drammatico, con la perizia di un grande navigatore del pensiero, capace di incarnare le parole di San Pietro che negli Atti degli Apostoli afferma:

> “Siate pronti a dare ragione della speranza che è in voi”.[82]

Leggere Maritain oggi significa cercare delle risposte che si oppongano all’impetuoso nichilismo teorico-paratico imperante nelle nostre società, significa mettersi alla ricerca di una via d’uscita dalla crisi politica, culturale, sociale ed educativa del nostro tempo, significa avere il coraggio di bussare alla porta dell’eterno superando il timore codardo di chi preferisce restare sulla soglia di una rassegnata terrestrità.

Maritain visse nella sua piena maturità culturale e religiosa i concitati eventi degli anni Sessanta che, con l’ascesa al soglio pontificio di Giovanni XXIII e con il grande evento del Concilio Vaticano II, portarono una ventata di speranza per una pace possibile e universale.

La rivolta psico-ideologica e generazionale del ‘68, con il suo cocktail politico-rivoluzionario fatto di permissivismo, marxismo liberatorio e maoismo, segnò l’inizio di anni densi di eventi e aspettative in cui alla crisi d’identità dell’Occidente neocapitalistico si affiancò il breve sogno di un socialismo dal volto umano, spentosi nelle ceneri delle ideologie il cui grigiore ancora oggi sembra coprire il fuoco della speranza.

Ma in Maritain, che in quegli anni viveva in contemplazione e preghiera in un eremo della Garonne, la scintilla della fede non solo in Dio, ma nell’uomo in cui ne è impressa l’immagine, restava viva sotto le ceneri dell’avventura prometeica, sgretolata e sgretolatrice di ogni certezza pedagogica e di ogni metanarrazione.

---

[82] Atti degli Apostoli, 1 Pt 3, 15.

Dal cuore della sua ispirazione filosofica Maritain riprende la sua incessante meditazione sulle sorti del mondo e della Chiesa, della cristianità e della cultura cattolica, e sul destino della persona umana[83].

Cadute tutte le certezze pedagogiche, scardinato il nesso autorità/autorevolezza e libertà, nulla restò in piedi alla fine degli anni '70 di quell'utopia realizzata, come la definì Marcuse, che negando le antiche certezze, aveva disperso nell'aria l'intera tradizione educativa senza approdare ad una nuova sponda[84]. Alla luce di quanto detto emerge quanto l'opera maritainiana sia significativa nell'attuale temperie culturale del nostro Paese e del mondo e quanto essa possa servire a risollevare le vacillanti sorti della cultura di ispirazione cristiana, in particolar modo per quanto concerne l'educazione delle giovani generazioni.

Secondo Maritain i motivi che dominano la società moderna, causa della crisi del XX secolo che si protrae in questo primo decennio del secolo XXI, possono essere individuati in quattro fattori fondamentali: l'antropocentrismo immanentista, il prevalere della scienza sulla saggezza, il machiavellismo politico e la naturalizzazione del cristianesimo, tematiche affrontate in diversi saggi e opere tra i quali si evidenzia per incisività e chiarezza l'opera *Tre Riformatori*, del 1925.

Per quanto concerne il primo aspetto, esso pone le sue fondamenta nel cancro dell'ateismo che si espande a macchia d'olio in un tempo che Maritain definisce "presente agonia del mondo".

All'annuncio di Nietzsche che "Dio è morto", Maritain ha la forza di gridare:"La ragione è fatta per la verità, per conoscere l'essere! (…). Non c'è niente al di sopra della verità. E tanto più si indebolisce la "verità", la "nostalgia dell'assoluto", tanto più si avanza nello spirito di terrestrità, in quella specie di inginocchiamento davanti al mondo che si manifesta in mille modi"[85].

Il nucleo centrale dell'ateismo di stampo marxista e nietzschiano si evince dalle parole dello stesso filosofo francese secondo cui una delle

---

[83] Acone G., (1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, op. cit., p. 224.
[84] Acone G., (2008), *Essere giovani oggi*, in *Educare, Rassegna di pedagogia generale e di filosofia dell'educazione*, Elio Sellino Editore, Avellino, pp. 5 - 6.
[85] Maritain J, *Il contadino della Garonna*, in Macri R. C., *La detronizzazione della metafisica secondo Maritain e il nichilismo contemporaneo*, Sapienza : rivista di filosofia e di teologia, Vol. 55, n. 4 (ott-dic 2002), pp. 455-478.

principali illusioni moderne è il ritenere che non vi siano sovranità, libertà o indipendenza se non assolute. In questa prospettiva nessun uomo sarebbe libero e nessun uomo sarebbe re, che a condizione di essere Dio.

Si crede, dunque, che per dare una personalità completa e autonoma all'uomo sia necessario eliminare Dio. Questa illusione, che si impadronisce delle masse e tenta di formare un nuovo tipo di civiltà, è il risultato dell'intera storia della filosofia moderna.

Maritain si riferisce all'ateismo contemporaneo definendolo assoluto e positivo: questo secondo carattere si evince dal suo tradursi non in una semplice mancanza di fede, ma in una lotta contro Dio, una sfida a Dio stesso. Questa presa di posizione contro il Dio trascendente è in sostanza un atto di fede al rovescio, che nel proclamare la scomparsa necessaria di ogni religione è esso stesso un fenomeno religioso.[86]

In quest'ottica, chiarisce Maritain, tutte le norme e i valori, considerati in qualche modo oggettivi, perché aventi a che fare con qualcosa di superiore alla temporalità, si riducono a forme mutevoli del processo storico.

La verità, divenuta *filia temporis*, muta col variare delle circostanze dello spazio e del tempo, cosicchè l'intelligenza umana e la coscienza devono diventare eroicamente malleabili.

Per un'ironia insita nella dialettica stessa dell'ateismo assoluto, la rivendicazione dell'assoluta libertà si converte nell'avvento di una durissima schiavitù: quella che era la rivendicazione di un'assoluta e radicale libertà dal trascendente, diviene per l'uomo una resa di fronte al dispotismo del tempo e dell'immanenza e uno scacco di fronte al totalitarismo dell'evoluzione sociale e cosmica.

L'intima contraddizione della battaglia dell'ateismo è espressa con efficacia dallo stesso autore che afferma quanto segue:

"Questa rottura con Dio, cominciata come una rivendicazione di totale indipendenza e di assoluta emancipazione, come una rottura fiera, rivoluzionaria con tutto ciò che sottomette l'uomo all'eteronomia e all'alienazione, finisce in una sottomissione riverente e prona all'onnipotente flusso della storia, in una specie di

[86] Maritain J., (1977), *Il significato dell'ateismo contemporaneo*, Morcelliana, Brescia, pp. 18 - 19.

sacro abbandono con il quale l'anima umana si getta appunto in balia al cieco dio della storia"[87].

Il secondo aspetto della crisi deriva dall'imperare dello scientismo come fondamento delle norme di vita e sostituto della filosofia nell'interpretazione dell'essere.

La conclusione di Maritain nell'*Antimoderno*, pubblicato per la prima volta a Parigi nel 1922, brilla per la coerenza e la linearità della sua analisi:

"Ciò che a loro [ai pensatori del mondo moderno] interessa non è la verità, ma il modo con cui ci giunge; e poiché essi non cercano la verità, ma se stessi, non accettano allora altra verità che non sia quella che passi attraverso di loro. Si leggano ad esempio le speculazioni dei biologi sull'origine della vita, si vedrà con quale dolce sicurezza scartano l'idea di una creazione, perché è "teologica", e vi sostituiscono le ipotesi più assurde. Ciò che chiedono, reclamando la libertà della scienza, o della ricerca, o del pensiero, non è la libertà di pervenire al vero: chi mai penserebbe di negargliela e come una verità della scienza potrebbe mai contraddire una verità della fede, tutte e due essendo parti della stessa verità e della stessa opera divina? Ciò che in realtà essi chiedono non è la libertà della ragione, la libertà di essere ragionevoli, ma la libertà del ragionamento, la libertà di ragionare senza regola e misura, la libertà d'ingannarsi come vogliono, quanto vogliono, dovunque vogliono, senz'altro controllo che loro stessi[88].

Il forte ripiegamento del paradigma filosofico e ideologico della tradizione storica dell'Occidente ha condotto all'estrema conseguenza per cui la nuova sintesi totale in cui si è disposti a credere è esclusivamente quella offerta dalla tecnostruttura.

L'incremento di complessità che si determina nella società tecnologica e tecnotronica del nostro tempo è dovuto alla incessante produzione di funzioni e micro-funzioni che fanno della globalizzazione l'interfaccia della società della comunicazione.

L'articolarsi di un'intricata matassa di sub-sistemi spesso autoreferenziali della tecnostruttura complessa della società avanzata nella fase

---

[87] *Ibidem*, p. 24.
[88] Maritain J., (1979), *L'Antimoderno*, Logos, Roma, p. 37 – 38.

della post-modernità, pone problemi significativi sull'atteggiamento pedagogico-educativo contemporaneo.

Ci si dibatte tra l'esigenza utopica di fornire risposte di senso generale e la scissione di una paideia che stenta a sopravvivere di fronte al primato della scienza-tecnica-tecnologia, che si erge a metacategoria e sovrasistema generale della nostra epoca[89], nella pretesa di arrogarsi compiti non suoi e che non le sono propri, come l'aspirazione a produrre vettori di senso, con la sconcertante conseguenza di una sorta di corto circuito tra la *Stimmung* prevalente, la crisi di ogni *Weltanschauung* e la ricerca vana di una *Bildung* oltre il tecnicismo dilagante[90].

Nel pensiero di Maritain se alla filosofia è sfuggito il dominio delle scienze è perché essa ha voluto sottrarsi al dominio della teologia rivelata, perché la ragione si è voluta liberare della fede.

In una delle sue opere principali, *Science et Sagesse* del 1935, Maritain opera una netta differenza tra scienza e saggezza: mentre quest'ultima cerca, attraverso astrazioni sempre più generalizzanti, di attingere l'essere nella sua essenza più profonda e universale, la prima, invece, studia l'essere nelle sue determinazioni particolari, indagando il come delle cose anziché il perché, compito appunto della filosofia[91].

Saggezza metafisica, saggezza teologica e saggezza infusa sono i tre ordini di saggezza che Maritain individua e che formano una gerarchia organica, in cui la saggezza superiore attira a sé quella inferiore. Questa concezione piramidale dell'universo naturale, umano e divino segna una gerarchia organica di valori, un ordine che è l'ordine stesso dello spirito, al quale tutti gli altri ordini più visibili, sociali, politici ed economici, pur nella loro importanza, sono secondari e da esso dipendono.

Pertanto, nella visione maritainiana, la saggezza metafisica più conosce l'essere più vorrebbe conoscere in se stessa la Causa dell'essere. Così la teologia più conosce Dio, rivelato nella sua stessa vita, più vorrebbe conoscerlo in un modo non più razionale, ma sperimentale: tale modalità di conoscenza

---

[89] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., pp. 25 – 26.
[90] *Ibidem*, p. 48.
[91] Maritain J., (1980), *Scienza e saggezza*, Borla, Torino, p. 33.

umana avente per oggetto una realtà essenzialmente sopraumana, porta la teologia a superarsi nella conoscenza mistica[92].

La visione beatifica che in essa si attua è l'atto sovranamente personale mediante il quale, trascendendo assolutamente ogni specie di bene comune creato, l'anima entra nella gioia stessa di Dio e vive del Bene increato che è l'essenza divina stessa, il Bene comune increato delle tre persone divine.[93]

Un'educazione che non voglia disperdere il fanciullo nella molteplicità della vita sensibile deve ristabilire il primato dell'intelligenza e tornare ad una metafisica realistica per suscitare nell'educando il senso dell'essere, attraverso una saggezza filosofica in grado di dare consistenza e significato alla vita.

Solo un'azione educativa così concepita è abilitata ad infondere nell'educando un senso di sicurezza che lo liberi dallo scetticismo del continuo fluire delle cose sensibili e lo conduca a trovare in questo stesso mutarsi delle cose una realtà che non muti, perché egli non neghi la sua stessa vita che scorre, ma sappia scoprire in essa la profondità abissale della sua eternità.

L'uomo integrale che scaturirà da tale percorso formativo saprà elevarsi al di sopra del "πάντα ρεί" eracliteo, saprà immergersi nel temporale con spirito di eternità, saprà cogliere nella molteplicità l'unità, nel divenire l'essere, fuggendo qualsiasi rischio di fuga dalla realtà per una rassegnata ed esanime contemplazione nichilista.[94]

Nel prosieguo della sua analisi Maritain individua il terzo elemento critico relativo all'attuale temperie culturale nel machiavellismo politico, che si estrinseca nella politica della realtà effettuale, separata dalla norma, segnando una cesura con la grande tradizione aristotelica e tomista.

Scrive l'autore nell'opera *Principes d'une politique humaniste* del 1945:

"L'interprete autentico di Machiavelli è stata la storia che è venuta dopo di lui":

il dualismo cartesiano, infatti, venne a giustificare la separazione tra morale e politica che Machiavelli aveva già teorizzato. Successivamente, sulla scorta di

[92] Viotto P., (1957), *Maritain*, La Scuola, Brescia, pp. 102 - 103.
[93] Maritain J., (1963), *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia, pp. 13 - 14.
[94] *Ibidem*, pp. 103 - 104.

tale dualismo, il regime liberistico avrebbe sancito la distinzione tra morale ed economia e, se la morale non sarebbe ancora stata negata considerando la politica come metamorale, una così drammatica degenerazione si sarebbe registrata con quel machiavellismo assoluto portato avanti dai regimi nazisti e comunisti nel XX secolo.

Considerare l'attività politica e sociale come un'attività amorale in sé, i fatti sociali come semplici atti fisici particolari da trattare con leggi puramente tecniche, significa fare del sapere politico un'arte finalizzata unicamente all'esistenza materiale, alla potenza e alla prosperità materiale dello Stato.

I partigiani di questa concezione, che ha la sua origine in quello che Maritain definisce "il grande eresiarca politico dei tempi moderni"[95] cadono nell'errore di attribuire alla morale un purismo impraticabile, fatto di principi e teoremi isolati da ogni rapporto con la vita. In realtà i principi della morale maritainiana non sono né teoremi né idoli, ma regole supreme dell'attività concreta, che non divorano la vita umana, bensì la edificano.

La politica, dunque, mirando al bene comune del corpo sociale, è essa stessa morale, poiché questo bene è principalmente di carattere morale, concerne, cioè, non solo l'utilità dello Stato, ma tutto ciò che è sopra-utile, conforme alla libertà e dignità umana, buono in sé e per sé e in relazione ai fini della diritta via della moltitudine umana.[96]

Maritain si fa pertanto banditore della necessità di un'educazione politica volta a disinnescare l'aggressività, la violenza, la sopraffazione e a costruire una nuova legittimazione di valori politici quali valori universali. Egli arriva a proporre una carta democratica, una sorta di quadrante di valori universali incentrati sulla democrazia come fine e sostanza dell'educazione politica delle giovani generazioni.

> "L'educazione è il primo mezzo per mantenere la convinzione comune nella carta democratica(…) Essa dipende sopra e prima di tutto dalla famiglia".[97]

---

[95] Maritain J., (1977), *Umanesimo Integrale,* Borla, Roma, pp. 240.
[96] *Ibidem*, pp. 242 - 243.
[97] Maritain J., (1964), *L'uomo e lo stato*, Marietti, Milano , p.143.

Sono le parole con cui Maritain sancisce la funzione della famiglia quale elemento cardine dell'educazione politica, il cui compito non si limita alla procreazione, ma all'allevamento fisico e spirituale della prole. Le funzioni della scuola e dello Stato in campo educativo sono considerate come ausiliarie del gruppo familiare il quale non è in grado di fornire ai giovani l'insieme completo ed esaustivo delle conoscenze necessarie alla formazione di un uomo nella vita civile.

La scuola e lo Stato, in quanto paideia istituzionale, non devono limitarsi a sviluppare nei futuri cittadini conoscenze, scienza e saggezza che rispondano all'ideale dell'educazione liberale, ma anche dimostrare un'adesione autentica e fondata sulla ragione alla carta democratica. In particolare l'agenzia educativa scolastica ha il dovere di difendere e promuovere il bene comune e quell'ethos civico-politico-sociale che solo può garantire la sopravvivenza della democraticità come stile di vita e della democrazia come forma di governo realmente a misura d'uomo.[98]

La democrazia, specie dopo che le forme di attuazione del comunismo totalitario si sono rivelate nella loro vera essenza, assurge sempre più a valore etico-politico universale. Maritain ne rivendica il significato pieno alle radici cristiane della civiltà europea ed occidentale, sottoscrivendo molte delle posizioni del Dewey di *Democrazia e educazione* pur nella profonda diversità dell'impianto epistemologico e metafisico.

In concreto educare alla democrazia come valore universale si traduce nell'educazione alla reciprocità e alla vittoria sull'egocentrismo, alla non-violenza, all'interpersonalità, alla tolleranza e al riconoscimento reciproco, al dialogo e al pluralismo.

E' un educare alla ragione che si estrinseca nella preferenza da accordare alla mente critica sulla propaganda, all'analisi sulla prevaricazione emotivistica, alla proposta sull'imposizione di forme egemoniche. Quella postulata da Maritain è, in ultima istanza, un'azione costante volta a sostituire al conflitto il confronto, allo scontro l'incontro, al monologo il dialogo, alla

---

[98] Acone G., (1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione,* op. cit., p. 271.

contrapposizione netta degli interessi e delle ideologie l'incessante sforzo di mediazione[99].

La lezione politica democratica e pluralista di Maritain diviene ancora più impellente dinanzi ai bagliori sinistri del terrorismo e del nichilismo.

In piena crisi delle ideologie legate a qualsiasi forma di trascendenza e con l'inconscia accettazione della sola ideologia scientista-pragmatica-tecnologica, appare sempre più difficile considerare il valore universale della democrazia scisso dalle radici cristiane della civiltà occidentale.

La tragedia delle democrazie moderne, scrive Maritain, è che esse non sono ancora riuscite a realizzare la democrazia[100].

Per affrontare i difficili problemi di una temperie culturale ormai critica, Maritain si affida ad una progettualità educativa che miri ad annullare la perversione mentale nata dall'educazione per la morte e a sostituire l'individualismo dell'età borghese, non col totalitarismo, ma con una civiltà personalistica e comunitaria fondata sui diritti e doveri del «cives humanus».

L'educazione al pluralismo formulata da Maritain muove dalla stretta connessione che egli evidenzia tra pluralismo e democrazia, la quale è tanto più organica e articolata quanto più le sue parti, come organi del tutto, sono contemporaneamente autonome e finalizzate alla totalità sociale.

I capisaldi della concezione maritainiana del pluralismo si riscontrano, dunque, nella molteplicità e pluralità di realtà intermedie della società che non possono essere soffocate dallo Stato, in quanto sostanza vivente della democrazia. Lo Stato deve, però, intervenire nei settori che gli sono propri, quali quelli inerenti al bene pubblico, vegliando che nessuna tendenza opposta ai valori riconosciuti dall'insieme dei cittadini di una società di uomini liberi si sviluppi nell'educazione[101]. L'intervento dello Stato, tuttavia, sarà sempre limitato a stabilire le linee al di là delle quali si rischierebbe di andare contro il diritto della persona umana alla verità, alla libertà e alla giustizia, linee fondamentali per la società stessa.

Considerando l'immenso fardello d'animalità, d'egoismo e di barbarie latente che gli uomini portano in loro, e per cui la vita sociale è terribilmente

---

[99] *Ibidem*, p. 256.
[100] Maritain J., (2007), *Cristianesimo e democrazia*, Passigli Editori, Bagno a Ripoli, p.17.
[101] Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, p. 134.

lontana dai suoi fini più veri e più alti, la democrazia, attesta Maritain, ha più che mai bisogno del lievito evangelico per realizzarsi e per sussistere.

Una retta esperienza politica può svilupparsi solo a condizione che le passioni e la ragione siano alimentate dalla fede e dalla sete di giustizia, poiché senza lo spirito evangelico e il potenziale spirituale di un cristianesimo operante, il giudizio politico mal si difende dalle illusioni dell'egoismo e della paura. Senza il coraggio, la comprensione umana e lo spirito di sacrificio, che soltanto Gesù di Nazareth ha fatto scaturire nel mondo, non si può concepire la marcia, in ogni istante ostacolata, verso un ideale di generosità e di fratellanza.[102]

L'ultimo punto, sulle cui spalle Maritain colloca il pesante carico di una *Welthanschauung* sconcertante ed entropica, è la naturalizzazione del cristianesimo, iniziata da Lutero e giunta al suo culmine con Rousseau, che propugnò un cristianesimo basato sul sentimento e sull'interiorità del rapporto personale dell'uomo con Dio, svincolato dai dogmi e dalla Chiesa.

Ciò che colpisce Maritain della fisionomia di Lutero è il suo egocentrismo infinitamente più profondo di un egoismo psicologico, dal carattere specificatamente metafisico.

Lo spostamento dell'asse dottrinale teologico-metafisico è un vero e proprio rovesciamento: universalizzando il suo io superomistico e proiettandolo nel mondo della verità eterna, Lutero dà vita ad una dottrina che pone l'uomo al posto di Dio, la creatura al posto di una teologia ordinata al Creatore, l'autonomia dell'individuo rispetto a qualsiasi eteronomia[103].

Sulla scia del riformatore tedesco l'obiettivo che si propose il Rousseau fu quello di portare sul piano della natura ciò che nel cristianesimo è proprio della soprannatura: affermare che l'uomo è buono per natura significa assorbire la grazia nella natura stessa, eliminare il peccato originale, dogma fondamentale del cristianesimo e attribuire tutta la corruzione umana alla civiltà, alla cultura e alla società. In sostanza quello che Maritain imputa al Rousseau è la radicale manipolazione e corruzione naturalistica dello spirito cristiano, promotrice di una sorta di falsa santità che trova nella natura la sua canonizzazione, scrivendo a tal proposito:

---

[102] Maritain J., (2007), *Cristianesimo e democrazia*, op. cit., p. 47.
[103] Acone G., (1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, op. cit., p. 56.

"L'io razionalista aveva voluto bastare a se stesso. Avendo rifiutato di perdersi nell'abisso di Dio, dove si sarebbe ritrovato, non può ormai che cercarsi nell'abisso della natura sensibile, dove non si ritroverà mai più. E' partito l'amore, che era palpito di spirito e che suppone, perché uno possa donarsi, l'io e la sua vita immanente; non v'è più che egoismo, e no v'è più l'ego, ma una teoria di fantasmi…"[104]

"A Rousseau dobbiamo il cadavere di idee cristiane la cui immensa putrefazione appesta oggi l'universo"[105].

L'intransigenza dell'analisi di Maritain trova la sua giustificazione nella sua grande attenzione per la verità: Domenico Mondrone offre uno schizzo della personalità di colui che è stato definito il più grande filosofo cristiano del '900, offrendone l'immagine di un uomo che non ha mai voluto camminare a passi felpati tra gli intellettuali del suo tempo e quelli del passato. Un uomo che non ha mai detto le cose a mezza voce, neppure a coloro ai quali era legato da vincoli di gratitudine come Lutero, Cartesio, Rousseau, Kant e Bergson. L'evidenza della verità lo ha sempre animato di un coraggio e di una lealtà talvolta impulsivi e si sarebbe vergognato di essere superato, in fatto di irruenza, da filosofi più zelanti di lui e militanti per la causa dell'errore[106].

Nel pensiero di Maritain il mondo moderno, ancora pieno di verità cristiane che vanno alla deriva, sarebbe già perito in virtù dei principi che fa propri, se non avesse nella sua tradizione millenaria il tesoro vitale di quei valori cristiani che tanto fieramente contrasta.

Ridotta così la valenza formativa del Cristianesimo come filo di senso della civiltà occidentale, la configurazione complessiva della *Stimmung* del nostro tempo appare marcatamente post-cristiana in termini antropo-etici ed etico-civili[107].

---

[104] Maritain J, (1964), *Tre riformatori*, Morcelliana, Brescia, p. 135.
[105] *Ibidem*, p. 205.
[106] Mondrone D., (1973), *Jaques Maritain, il primato della contemplazione*, in "La Civiltà Cattolica", a. 124, v. IV, 1973, p.127.
[107] Grandi G., (2003), *Rileggere Maritain: attraverso un repertorio degli articoli in rivista*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003, p. 15.

Post-cristiana è sicuramente la qualità del processo di secolarizzazione in corso che non si limita agli aspetti politici, storici, teologici, ma invade sempre di più dimensioni antropo-etiche e bio-etiche. Esso riconduce a forme tecniche o tecnicamente trattabili tutte le questioni che un tempo avevano la loro specificità nella dimensione spirituale e metafisica, riconosciuta quale terreno di imputazione di senso del bene e del male e di ciò che è umanizzante/educante e di ciò che non lo è.

La tensione fondamentale del nostro tempo in termini pedagogici, paidetici ed educativi si evince da un lato nel fatto che è il cristianesimo ad avere aperto tutti gli spazi di legittimità etico-civile della democrazia e della convivenza interpersonale, dall'altro nel constatare il progressivo indebolimento del nucleo religioso delle istanze riconducibili alla dimensione profonda del vivere, col conseguente rischio di travolgere per intero l'etica e la paideia.

La tragedia sta nel fatto evidente per cui al comune sentire cristiano, quale base antropo-etica e antropo-civile del vivere associato e dell'educazione possibile, non si va sostituendo nulla oltre la modalità secolarizzata del cristianesimo sociale e laico, e la dimensione scientifico-tecnologica-tecnica come base di un impossibile senso rinnovato rispetto alla tradizione religiosa cristiana[108].

Paradossalmente questo è un mondo che vive di ciò che respinge e muore di ciò che abbraccia, ma per coloro che si affacciano alla vita o che di essa hanno percorso solo i primi passi, la speranza, che Maritain intravede come il primo raggio dell'aurora quando nel cielo ancora brillano le stelle, è da riporre nella ricostruzione dell'unità cristiana negli ideali e nella vita stessa.

---

[108] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., p. 45.

1.7 Il bivio dell'educazione contemporanea tra la terra e il cielo: la proposta di Jaques Maritain

E' anche sul paino della riflessione pedagogica, ambito in cui negli anni quaranta si assisteva ad evidenti, anche se parziali, successi da parte del pragmatismo americano e dell'educazione attiva, che Maritain si è schierato in aperta opposizione costante e implacabile contro concezioni che ai suoi occhi rischiavano di compromette il senso stesso e la finalità profonda di ogni azione autenticamente educativa.

La pedagogia di Maritain si situa autorevole e diretta nel cuore della sua riflessione filosofica, inquadrandosi nella critica generale al parzialismo educativo dei nostri giorni che sembra avere smarrito il senso dell'integralità della persona umana e dei molti aspetti che l'educazione deve in essa considerare.

Una visione educativa, quella di Jacques Maritain, che va dalla persona alla storia, dall'edificazione dell'uomo alle sorti temporali e sovrastoriche della civiltà, attraverso uno slancio costruttivo possibile a condizione che il cristianesimo si liberi da ogni interferenza parassitaria di interessi umani moralmente falliti e che la democrazia si affranchi da ogni paura cieca e meschina dei valori evangelici.[109]

Il discorso educativo intrapreso da Maritain instaura come punto focale da cui è necessario partire, l'uomo, quale concetto ontologico, di carattere filosofico e religioso, che per essere completo e integrale non può esaurirsi in una mera concezione scientifica.

Alla domanda: «Che cosa è l'uomo?», Maritain risponde:

> "L'uomo è un animale dotato di ragione la cui suprema dignità consiste nell'intelletto; e l'uomo è un individuo libero in personale relazione con Dio, la cui suprema giustizia o rettitudine è di obbedire volontariamente alla legge di Dio; e l'uomo è una creatura peccatrice e ferita chiamata alla vita divina e alla libertà della grazia, e la cui massima perfezione consiste nell'amore."[110]

---

[109] Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, op. cit., p. 9.
[110] *Ibidem*, p. 19.

Per questo l'uomo partecipa all'universo materiale in quanto animale, all'universo sociale in quanto spirito inclinato all'amore fraterno, all'universo divino essendo chiamato, per la fede e la grazia, a partecipare alla vita stessa di Dio.

Lontano da ogni svalutazione del corpo e della materia alla maniera di Platone e da ogni dualismo antropologico alla maniera di Cartesio, Maritain considera il composto umano, aristotelicamente e tomisticamente, come un tutto indisgiungibile, un sinolo di materia e di forma, di corpo e di spirito.

Il corpo non è la tomba dell'anima, ma una parte essenziale del tutto umano e senza il quale l'anima individuale non è una persona propriamente detta: lo spirito non è nel corpo a scontare una pena, ma come suo elemento animatore.[111]

L'uomo integrale è dunque un «complexe d'animalitè, de raison et de grâce» aperto sull'universo materiale, umano e divino.

Nella sua riflessione pedagogica Maritain chiarisce quanto detto affermando che l'uomo non nasce tale, ma deve conquistare la sua umanità: pur nascendo persona in quanto spirito, la sua vera persona non è in lui se non in potenza e solo attraverso una paziente autocostruzione di sè, l'uomo diventa veramente uomo.

L'essere persona conferisce all'uomo una dignità assoluta, poichè lo pone in relazione diretta col regno dell'essere, della verità, della bellezza, e con Dio.

Contro ogni relativismo e contro il nichilismo forte o debole che sia, Maritain riafferma con vigore l'imprescindibilità dei valori assoluti, di quelle parole che non passano e che costituiscono la patria spirituale di ogni persona.

In tale prospettiva l'educazione si eleva al di sopra di un semplice addestramento riguardante le abitudini psico-fisiche, il senso mnemonico o i riflessi incondizionati, il quale, pur avendo la propria parte nel processo educativo, non inerisce a ciò che è specificatamente umano, ma alla sua individualità materiale.

---

[111] Maritain J., (1980), *Da Bergson a Tommaso d'Aquino*, Mondadori, Milano, p. 150.

L'educazione, dunque, non è un addestramento animale, ma "un risveglio umano"[112].

Dopo aver operato tale distinzione, Maritain si sofferma sulla figura dell'educatore e sul rispetto che questi è tenuto ad osservare nei confronti dell'anima e del corpo del fanciullo.

La disposizione interiore di chi si accosta all'infanzia in termini formativi si deve conformare ad una sorta di sacra e amorosa attenzione alla sua misteriosa identità, attraverso il continuo richiamo alla sua intelligenza e libera volontà.

Parafrasando il *De magistro* di San Tommaso, Maritain dichiara che l'arte dell'educazione dovrebbe essere paragonata a quella della medicina, la quale imita le vie della natura stessa nella sua maniera di operare, adeguandosi al dinamismo e all'intima vitalità dell'organismo il quale tende all'equilibrio biologico.

In quanto «ars cooperativa naturae», la medicina è un'arte ministeriale, al servizio della natura, proprio come l'educazione.

Una tematica essenziale che spicca nella pedagogia di Maritain è il rapporto tra l'autorità dell'educatore e la libertà dell'educando, problema delicato e complesso, in quanto entrambi gli eccessi possono essere cancerogeni per l'intero processo educativo.

La libertà del fanciullo non si riduce alla spontaneità della natura animale guidata dall'istinto, ma è la spontaneità di una natura umana e razionale, che nel soggetto in crescita è ancora indeterminata, non essendo la ragione in lui ancora sviluppata.

Il diritto del fanciullo ad essere educato richiede che l'educatore abbia su di lui una certa autorità morale, la quale non è altro che il dovere dell'adulto verso la libertà del fanciullo[113].

Maritain vede come scopo di un'educazione intesa come liberazione della persona individuale, la formazione di una personalità integrale, la cui essenza è la libertà. L'uomo non nasce libero, la sua libertà di partenza è solo

---

[112] Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, op. cit., p. 21.
[113] *Ibidem*, p. 52.

una libertà di scelta, la vera libertà, la libertà di autonomia è una conquista di sè a se stesso[114].

Così il primo fine dell'educazione è la conquista di una libertà interiore e spirituale, in grado di liberare la persona tramite la conoscenza e la saggezza, la buona volontà e l'amore.

Maritain puntualizza che la libertà a cui aspira ogni persona non va intesa nel significato di libero arbitrio, il quale è un dono di natura comune a tutti gli esseri umani, ma come spontaneità o autonomia, che si conquista mediante uno sforzo costante e una lotta continua.

La libertà di spontaneità si manifesta in diversi gradi: dalla spontaneità dell'elettrone, che liberamente ruota intorno al proprio nucleo, cioè senza essere deviato dall'urto di un corpuscolo estraneo, fino alla spontaneità dell'erba dei campi e dell'uccello che vola liberamente, cioè obbedendo soltanto alla necessità interna della propria natura.

Quando la libertà di spontaneità varca la soglia del mondo dello spirito, essa diventa libertà di indipendenza: perciò essa non consiste soltanto nel seguire l'inclinazione della natura, ma nell'essere il principio del proprio operare, ossia nel possedersi, nel perfezionarsi, nell'esprimersi come un tutto indivisibile nell'atto della propria azione. In riferimento a quanto detto il Maritain scrive:

> "La libertà di scelta, la libertà come libero arbitrio, non è fine a se stessa. Essa è ordinata alla conquista della libertà di autonomia; e in tale conquista, reclamata dalle postulazioni naturali della persona umana, consiste il dinamismo della libertà"[115].

Tale idea di libertà stride con quella promossa dalla società della modernità estenuata, che la slega da ogni relazione con l'idea regolativa di natura umana, di essenza umana e di dignità umana.

Una libertà così intesa e radicalmente centrata sull'individuo quale legge a se stesso, ha come unico limite quello del *neminem laedere*. Essa coincide, in pedagogia e in educazione, con un'etica dichiaratamente

---

[114] Viotto P., (1957), *Maritain*, op. cit., p. 114.
[115] Maritain J., (1980), *Da Bergson a Tommaso d'Aquino*, op. cit., p. 188.

permissiva, che si traduce in una forma di abbandono della libertà educante e dell'autorità liberante in favore del nesso educazione/spontaneità/sviluppo affettivo-cognitivo-relazionale[116].

Il profondo significato dell'esortazione degli antichi: "diventa quello che sei", implica lo sforzo educativo che trova nell'educazione integrale maritainiana la sua più piena realizzazione.

Nel volumetto *Religione e cultura* del 1930, Maritain offre un'immagine efficace dell'educazione che viene paragonata alla coltivazione di un campo, la cui azione costringe la natura attraverso il lavoro umano a produrre dei frutti che da sè non avrebbe prodotto, poichè ciò che offre da se stessa non è altro che vegetazione selvaggia[117].

L'uomo veramente e pienamente naturale non è l'uomo della natura, della terra incolta, ma è l'uomo di virtù, della terra umana coltivata dalla ragione, l'uomo formatosi attraverso la cultura interiore delle virtù intellettuali e morali: solo in questi termini egli realizza una personalità e una consistenza pienamente umane[118].

Educare è, dunque, costringere la natura primitiva a generare l'uomo che la supera e la realizza e che, lasciata a se stessa, non avrebbe generato.

Costruire la persona umana si traduce, in ultima istanza, nel superare la propria selvaggia istintività, senza negarla, ma controllandola e regolandola secondo la propria spiritualità.

Tale arduo, ma affascinante compito spetta alla personalità educante la cui autorità, come si è precedentemente sottolineato, si sposa con la libertà dell'alunno all'interno di una relazione mediata dalla verità, termine medio che li trascende e li unisce.

Come nell'ordine fisico nessun essere può esercitare un'azione senza che essa derivi dall'azione della causa prima, così nell'ordine morale nessun uomo può possedere autorità se non perchè essa deriva dalla sovranità di Dio.

La conclusione di Maritain relativa al rapporto autorità-libertà riscontra in esse una netta opposizione se considerate astratte dalla vita, ma, nella

---

[116] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., pp. 278 – 279.
[117] Maritain J., (1966), *Religione e cultura*, Morcelliana, Brescia, p. 11.
[118] *Ibidem*, p. 16.

concretezza dell’azione educativa, evidenzia il loro incontro e la loro risoluzione nell’amore e nella verità.

E’ nell’amore che si compie il rapporto educativo, è nell’amore che l’educatore compie la sua opera nello spirito del servizio evangelico, ed è ancora nell’amore che l’educando supera la legge e trova nell’obbedienza la sua liberazione, perchè:

> “Chi agisce per amore agisce senza costrizione; l’amore espelle il timore. Compiendo la legge per amore non ne subisce più la costrizione”[119].

Il filosofo francese non si limita a delineare i caratteri dell’educazione, ma esplicitandone i fini, rivolge una critica aperta alle concezioni naturaliste e socialiste dell’educazione, e chiarendo l’ossatura filosofica della pedagogia, ne combatte l’impostazione naturalistica e pragmatista.

L’educazione naturalistica, promossa da un umanesimo che Maritain definisce appunto naturalista e che ha in Rousseau uno dei sui massimi teorizzatori, svalorizza il concetto stesso di educazione che perde il suo fondamento e il suo contenuto.

La natura, determinando tutta la vita umana, le sue origini, il suo sviluppo e il suo fine, ne diviene anche la grande educatrice. Un’educazione negativa, che mira a lasciar fare alla natura è il postulato di base di Spencer e di Rousseau.

Maritain critica un’educazione così concepita, sottolineando che non è più educazione, ma sviluppo naturale e spontaneo che si risolve completamente nell’auto-educazione, il cui errore più grave è quello di identificare la libertà di scelta e la libertà di autonomia, annullando la seconda nella prima.

Con l’educazione negativa anche l’educazione morale si azzera nella natura: se l’uomo è buono per natura, non c’è distinzione tra «essere» e « dover essere », ma tutto si risolve nelle leggi meccaniche naturali.

L’educazione religiosa si riduce a puro sentimento, il cristianesimo diventa naturalismo, il soprannaturale viene assorbito nel naturale e il rapporto

[119] Maritain J., (1964), *Tre riformatori*, op. cit., p. 228.

tra l’uomo e la divinità si risolve nel sentimento di figliolanza verso un Dio inteso genericamente come padre. L’accusa che muove Maritain al naturalismo è di essersi fatto banditore della scuola laica, neutra, relegando la religione a niente di più che un sentimento personale e privato. La vita non è più tesa al divino, all’eterno, ma si riduce a pura terrestrità: la vita terrena diviene il fine ultimo e assoluto[120].

A trionfare, nel naturalismo borghese, è la negazione dell’eroico, dello sforzo, della tensione purificatrice a vantaggio dell’adattamento e della tranquillità.

L’unica liberazione alla quale si aspira è di carattere materiale e raggiungibile tramite il progresso tecnico, il solo in grado di offrire un avvenire migliore, interamente riposto nella prosperità economica e non più nello sforzo, nell’impegno, nella spiritualità.

Un ulteriore limite che Maritain coglie nell’umanesimo naturalista borghese è l’assenza dell’educazione sociale, poiché la società è vista come la somma degli individui particolari e il libero sviluppo di ognuno come garanzia del benessere di tutti, ponendo l’individuo all’origine e al termine della vita sociale.

Maritain registra come contro questo esasperato individualismo si sia levata unanime la voce della pedagogia di indirizzo sociale, che colloca in primo piano l’importanza sociale di un’educazione capace di vedere nell’alunno una futura cellula della società.

La posizione storica che Maritain assegna all’umanesimo socialista è di reazione da un lato e di continuazione dall’altro, dell’umanesimo naturalista.

Se il socialismo ebbe il merito di iniziare la lotta contro l’individualismo borghese, il suo doppio errore fu di spostare la concezione della vita dalla parte opposta, in direzione, cioè, della negazione dell’individuo in nome della società, e di ereditare dall’umanesimo borghese la sua stessa essenza: l’antropocentrismo.

Nella critica maritainiana è la fiducia nell’uomo separato da Dio che inaugura la fase terminale della crisi dell’umanesimo, è nell’illusione di dover eliminare Dio per costruire la persona umana nella sua pienezza che si

[120] Viotto P., (1957), *Maritain*, op. cit., pp. 31 - 32.

consuma lo sterile sforzo di far risorgere la fenice dalle ceneri del Cristianesimo.

Se l'umanesimo naturalista credeva nell'autosufficienza dell'individuo, l'umanesimo socialista crede all'autosufficienza della società che salverà l'uomo e lo libererà dalla sua angoscia, conducendolo nel regno della felicità e del benessere propri di una società senza classi.

La sguardo di Jacques Maritain, costantemente rivolto con un occhio alle cose del cielo, identifica questa tensione messianica, radicata in una prospettiva immanentista e storicista, con la riduzione della religione a funzione sociale, con la sostituzione della Chiesa da parte dello Stato e con la conversione della redenzione da una prospettiva escatologica ad una esclusivamente immanente e sociale.

Nell'antropologia socialista l'uomo non trova la sua realizzazione personale, perché l'approdo della rivoluzione che mira alla sua liberazione, non è altro che la sua negazione: se non è più la natura che lo genera a e lo distrugge, ora è la società che lo nutre dal suo seno per poi raccoglierlo alla fine della sua vita individuale, risolvendo la sua intera esistenza nei due termini estremi "nascita" e "morte", al di là dei quali non vi è nulla.

Secondo questa prospettiva l'essere umano realizza se stesso e raggiunge la sua umanità attraverso la partecipazione alla vita sociale, per cui l'educazione ha come fine ultimo quello di rendere l'uomo sociale, tramite la formazione del cittadino e la socializzazione dell'individuo. La sociologia viene così a sostituire l'antropologia, poiché l'uomo non può rendersi conto dei problemi fondamentali della propria esistenza se non li osserva attraverso la società in cui vive.

Anche la morale nell'umanesimo socialista diventa morale sociale, secondo quanto afferma John Dewey: "La moralità e la società sono identiche"[121], mentre il fine dell'educazione diventa la socializzazione dell'uomo, per cui la scuola, i programmi, i metodi, il materiale didattico, la disciplina e lo spirito dell'educazione vanno tutti impostati in funzione sociale.

Maritain non nega l'importanza di un'educazione sociale che, pur non esaurendo l'intero spettro dell'educazione, pone in primo piano la persona, che

---

[121] *Ibidem*, p.38.

è tale solo in virtù della sua partecipazione alla vita sociale. Il processo mediante il quale l'individuo supera la sua stessa individualità materiale, diventando persona, si estrinseca nel suo diventare sociale, nel suo partecipare alla vita della comunità.

Opporre l'educazione per la persona all'educazione per la comunità è vano e superficiale: quest'ultima, infatti, implica essa stessa e richiede innanzi tutto l'educazione per la persona, che si forma in seno alla vita della comunità in cui è inserita[122].

Proprio perché il fine dell'educazione è formare la persona e non «fare l'essere sociale», come invece afferma il Durkheim, essa non si risolve nella sua componente sociale, ma pone come anima della sua opera Dio stesso. E' questo il punto in cui l'educazione dell'umanesimo integrale si differenzia da quella dell'umanesimo socialista e strumentalista, i cui esponenti maggiori, come Dewey e Durkheim, affrancano del tutto il problema educativo dalla tematica dell'educazione religiosa.

Nella prospettiva personalista una vera e profonda comunione sociale è possibile solo in Dio, che i filosofi del Rinascimento consideravano come «coincidentia oppositorum», in cui si conciliano tutte le differenze che separano gli uomini e si raggiunge l'armonia sociale. L'educazione sociale non deve, quindi, sopprimere le differenze degli uomini, soffocando le personalità in un piatto egualitarismo, ma deve portarle fino alla loro sorgente, cioè fino a Dio, dove tutte si accordano reciprocamente.

In questo modo l'educazione sociale si pone come formazione alla collaborazione sociale, ispirata dall'unità della società pur nella differenza delle persone: unità e differenza che Dio stesso garantisce.

Questa collaborazione sociale è ben più profonda di quella che Dewey fonda sul lavoro: prima ancora che una comunità professionale, la società si configura come una comunità di vita ed è necessario aiutarsi reciprocamente a formare la propria persona.

Maritain offre una sintesi degli scopi dell'educazione sociale nella necessità di sviluppare insieme il senso di responsabilità e di libertà, il senso dei diritti e dei doveri umani, e di assumersi collettivamente il coraggio di

---

[122] Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, op. cit., p. 29.

affrontare i rischi e di esercitare l'autorità per il bene comune rispettando l'umanità di ogni persona.

La lezione di Maritain può essere considerata, al termine di questo primo decennio del XXI secolo, come la base culturale di quell'impegnato sogno di una nuova cristianità nell'ambito di una progettualità politico-culturale e paidetica di matrice personalista e solidarista. Tale sogno utopico-progettuale appartiene storicamente agli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo e trova la sua radice culturale negli anni Trenta; l'orizzonte di senso che è riuscito a tratteggiare, tuttavia, rimane vivo ancora oggi, con la sua capacità di ispirare l'educazione umana e di vivificare una paideia che oscilla paurosamente tra scientismo e nichilismo, tra funzionalismo autoreferenziale e dialettica libertà individuale/senso[123].

Maritain colloca le estreme conseguenze di tale preoccupante e dilagante concezione socio-pedagogica in una scienza dell'uomo che esclude qualsiasi configurazione dello stesso in termini ontologici e metafisici, arrivando alla negazione di qualsiasi teleologia.

Già nel 1943 egli coglieva il nocciolo della questione parlando del «disgraziato errore» di definire il pensiero umano come un organo di risposta agli stimoli e alle situazioni dell'ambiente, concezione che aveva visto la diffusione socio-pedagogica e filosofica nel pragmatismo di John Dewey e le sue estreme conseguenze nelle teorie di B.F. Skinner[124] .

L'opera *Educazione al bivio* fu pubblicata da Maritain con il preciso scopo di argomentare criticamente le istanze del pragmatismo e dello strumentalismo di stampo deweyano, come la subordinazione del pensiero all'azione e lo psicologismo centrato sul soggetto nella sua interazione organismica con l'ambiente, che si trovano alla base dell'intero movimento della scuola attiva. Quest'ultima, nonostante i suoi innegabili meriti, nella sua versione più radicale ha portato lo psicologismo fino all'adorazione psicologica del soggetto.

La critica ferma e coraggiosa di Maritain nei confronti dell'impostazione strumentalista, psicologistica e pragmatistica della pedagogia e della scuola occidentale, venne formulata nel pieno trionfo del

---

[123] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., pp. 191 - 192.
[124] Maritain, J., (1959), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 82.

pragmatismo, che in America avrebbe dominato la scena per oltre un decennio dopo il secondo conflitto mondiale.

Tuttavia l'incidenza di tale critica va ben al di là della contingenza storica, trattandosi di una formulazione paidetica contro concezioni educative di cui ancora oggi si avverte il clamoroso fallimento[125]. Maritain riconosce il valore delle proposte innovative che Dewey presentò alla società americana agli albori del XX secolo: egli aveva giustamente rimproverato ai tradizionali metodi pedagogici l'individualismo astratto basato sul nozionismo e sugli sforzi mnemonici; aveva denunciato l'enorme distanza tra la società, la sua vita, i suoi progressi e la scuola; aveva additato l'importanza dell'esperienza pratica in un'ottica che rendesse possibile, tramite l'educazione, la partecipazione dell'uomo alla società civile.

Tali proposte, tuttavia, hanno subito un processo di perversione in un'onnivora pretesa sociologica riducendo, il più delle volte, la stessa interiorità umana ad epifenomeno di condizionamenti socio-ambientali, la stessa conoscenza alla sua utilità, la stessa intelligenza a strumento adattabile dell'azione pratica, e la verità a verifica sperimentale, sempre confutabile da parte di risultati più efficaci[126].

In questa prospettiva lo spazio che rimane alla paideia finisce per restringersi negli angusti spazi di una sorta di autoreferenzialità, la cui incisività sistemica risulta pressoché azzerata.

E' questo il futuro nuvoloso che Maritain scorge per una scuola che, nonostante il suo essere di massa, rischia di sprofondare sempre di più nella perifericità esortativa e declamatoria rispetto allo stesso spirito del tempo, anche quando sembra rispettarne lo scientismo e il tecnicismo propri di una secolarizzazione radicale la cui traiettoria finale si inabissa nel vortice del nichilismo programmatico[127].

Dalla disanima degli errori della pedagogia e della filosofia contemporanee emerge in Maritain l'urgente bisogno di recuperare una concezione dell'uomo che non tenga conto solo delle sue determinazioni fenomenologiche, sperimentalmente misurabili e verificabili e del suo situarsi

---

[125] Acone G., (1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, op. cit., pp. 141 – 142.
[126] *Ibidem*, p. 146.
[127] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., pp. 106 – 107.

nella società come in una rete fisico-biologica di cui forma i fili e i nodi al pari delle cose[128].

E' per questa via, infatti, che la storia della civiltà contemporanea ha proceduto alla demolizione del Cristianesimo e della sua impostazione circa il fondamento dell'essere e dell'esistere dell'uomo in chiave onto-metafisica.

Dalla negazione della Chiesa con la rivoluzione protestante, al rifiuto di Cristo con la rivoluzione illuministica, si è giunti alla negazione di Dio con la rivoluzione idealistico-marxistica che postula la salvezza nella storia ad opera della collettività sociale, approdando così al disumanesimo integrale dell'umanesimo puro, dell'umanesimo separato dal Cristianesimo[129].

La visione personalista di Maritain si distingue nettamente sia dall'individualismo naturalistico dell'umanesimo liberale sia dal collettivismo totalitario dell'umanesimo socialista, permettendo all'ispirazione cristiana di trovare la via per vivificare il mondo della cultura, della società e della storia.

L'umanesimo personalista etico pedagogico rimane l'ultima spiaggia di qualsiasi umanesimo che, in quanto tale, non può sfuggire ad un minimo di fondazione trascendentale e ad un'attribuzione di valore alla persona umana che non sia soltanto quanto deriva dalla sua realizzazione storico-empirica, ma attinga all'opzione fondamentale di una fondazione etico-religiosa dell'esistere e dell'esistente[130].

In un panorama così delineato si impone con urgenza la ricerca di una paideia che stenta ad emergere da un'eclissi divenuta ormai insopportabile e l'edificazione di una società che in tutte le sue sfaccettature miri a incastonare quei valori eterni obliati sotto la polvere di un antropocentrismo esasperato, nella preziosa cornice del messaggio evangelico.

Ed ecco che Maritain prospetta l'eroica, ma possibile, sfida dell'educazione integrale, figlia di un umanesimo integrale, atto cioè a rendere giustizia alle esigenze integrali della persona umana, orientato verso una realizzazione sociale-temporale di quell'attenzione evangelica all'umano che

---

[128] Pavan A., (1967), *Jacques Maritain*, Marcelliana, Brescia, p. 170.
[129] J. Maritain, (1977), *Umanesimo Integrale*, op. cit., p. 23.
[130] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., pp. 123 – 124.

non deve esistere solo nell’ordine spirituale, ma incarnarsi nell’ideale di una società fraterna[131].

L’umanesimo integrale innalza la dignità umana non in quanto adora l’uomo, ma nel suo porsi come teocentrico: senza Dio e la sua provvidenza l’uomo non esisterebbe sul piano naturale, senza il Figlio di Dio e la sua grazia non esisterebbe sul piano soprannaturale.

Un umanesimo di tal guisa non si esaurisce nell’umano, ma pone come principio del mondo uno Spirito superiore alla storia e all’uomo, proiettandone il destino oltre la morte, nell’attestazione della sua intrinseca immortalità.

Partendo dall’idea cristiana dell’uomo, composto sostanziale di anima e corpo, Maritain sottolinea che l’educazione cristiana non deve adorare il corpo alla maniera degli antichi Greci, tuttavia è pienamente cosciente dell’importanza della cultura fisica per un sano equilibrio dell’essere umano integrale.

L’educazione cristiana è attenta a rendere la percezione sensibile, che è alla base stessa della vita intellettuale dell’uomo, sempre più vivace, esatta e completa; essa fa appello con fiducia al potere profondo e vivente dell’immaginazione e del sentimento, come al potere spirituale della ragione; essa sa che nello sviluppo del fanciullo le mani e lo spirito devono essere impegnati insieme nel lavoro, sottolineando così la dignità propriamente umana dell’attività manuale.

Da ciò scaturisce un duplice compito della scuola nel preparare i giovani alla vita adulta: da una parte essa deve fornire il bagaglio di sapere richiesto da una precisa specializzazione lavorativa, manuale e spirituale allo stesso tempo, dall’altra deve garantire l’acquisizione di un sapere adatto all’attività che gli antichi definivano liberale, perché più manifestamente intellettuale.

Un’educazione che vuole dirsi integrale, tuttavia, non può esaurirsi nei suoi aspetti pratici e culturali, ma deve basarsi su di una «pedagogia adeguata» alle concrete condizioni dell’uomo in quanto cristiano e spingersi nella direzione di quella che Maritain chiama morale integrale, atta cioè a rispettare

[131] *Ibidem*, p. 62.

entrambi i termini del rapporto etico: l'uomo nelle esigenze della sua natura, e Dio, nell'universalità e nell'assolutezza che gli sono proprie.

Se da un lato l'educazione intellettuale non deve esercitare una ragione puramente discorsiva, ma soddisfare la ragione stessa, dall'altro l'educazione morale non deve esercitare a vuoto la volontà, ma soddisfarla nel possesso graduale del bene.

Nella prospettiva di Maritain l'educazione morale è marcatamente etico-religiosa, poiché il rapporto morale è un rapporto dell'uomo con Dio, che si dona a lui come parola normativa nella persona del Verbo. Un'educazione, dunque, che non consiste tanto nel rispettare l'ordine dell'universo, ma nel fare la volontà di Dio, cogliendo nell'amore divino lo spirito della legge e, nell'osservarla, la vera libertà[132].

L'educazione morale tocca il suo culmine quando sa infondere nell'uomo il senso della propria vocazione e della propria missione. Senso che solo un umanesimo integrale può dare in virtù del suo teocentrismo, ben lontano da quel senso della propria professione che il tecnicismo moderno vuole dare agli uomini quando, superando se stesso, diviene educazione professionale.

La morale che l'umanesimo integrale presenta non è una morale da schiavi: Dio attirando l'uomo a Sè lo realizza, non in quanto schiavo, ma figlio. Il segreto di ogni educazione, infatti, è l'amore, chiave di volta dell'umanesimo integrale e nucleo vivificante della libertà. L'amore di cui si fa portavoce Maritain non è solo il fine, ma anche il mezzo dell'educazione:

"Ciò che può giovare molto alla virtù è l'amore: perché l'impedimento fondamentale alla vita morale è l'egoismo, e la più profonda aspirazione di essa è la liberazione da se stessi; e solo l'amore, essendo dono di sé, può rimuovere questo ostacolo e portare a compimento questa aspirazione. L'amore non va a idee, ad astrazioni o possibilità, l'amore va a persone vive. Dio è la sola persona in cui l'amore umano possa gettarsi e adagiarsi in modo da abbracciare tutte le altre persone ed essere del tutto liberato dall'amore egoistico di sé"[133].

---

[132] Viotto P., (1957), *Maritain*, op. cit., p. 127.
[133] Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, op. cit., pp. 130 – 131.

Ed ecco che Maritain postula il paradosso dell'educazione: l'amore, fine ultimo di essa, non può essere materia di studio o di insegnamento in quanto dono della natura e della grazia: l'unica educazione che se ne può dare è quella derivante dalla prova, dalla sofferenza e dall'insegnamento di coloro la cui autorità morale è riconosciuta dalla coscienza individuale.

L'azione plasmatrice delle sfere extraeducative, pertanto, si rivela più feconda della paideia formale e della scuola in particolare.

L'azione della scuola è limitata a fornire le basi intellettuali della morale, che costituiscono una prima aratura del terreno della moralità, non avendo in se stessa gli strumenti per esercitare un'azione diretta sulla volontà e dunque per formare alla saggezza.

Nessuna illusione è più dannosa che cercare di respingere nel microcosmo dell'educazione scolastica l'intero processo della formazione dell'essere umano, come se il sistema delle scuole e delle università fosse una grande fabbrica per la cui porta d'entrata verrebbe introdotto il fanciullo come materia prima e dalla cui porta di uscita l'adolescente uscirebbe come un uomo ben confezionato[134] .

Nella sua lettura in chiave cristiana della natura umana, Maritain combatte l'ingenuo ottimismo di Pelagio e di Rousseau e non cade nel pessimismo tragico del soprannaturalismo di Lutero, ma secondo la più ortodossa tradizione cristiana, afferma la collaborazione tra natura e soprannatura, tra libertà e grazia, secondo una posizione di ottimismo critico per cui l'uomo è stato indebolito dalla colpa originale di Adamo, ma anche restaurato e riabilitato dalla grazia di Cristo[135].

Pertanto l'educazione cristiana non insiste esclusivamente sulla spiritualità naturale dell'uomo e sulla vitalità intrinseca nella natura umana, ma fonda la sua azione anche sulle energie vitali della grazia e delle tre virtù teologali della fede, della speranza e della carità.

Essa non si pone il fine di realizzare un uomo naturalmente perfetto, un atleta o un eroe sicuro di sé, che riunisce in se stesso tutte le energie e le perfezioni naturali, bensì mira a sviluppare quanto è più è possibile le energie e

---

[134] *Ibidem*, p. 42.
[135] Maritain J., (1967), *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia , pp. 85 – 86.

le virtù naturali, sia intellettuali che morali, in unione con le virtù infuse che le vivificano, ponendo la sua fiducia più nella grazia che nella natura.

Per Maritain l'educazione cristiana nella sua totalità è un processo che deve coprire tutto l'arco dell'umana esistenza articolandosi in due dimensioni, una trascendente, verticale, riguardante la relazione dell'uomo con Dio, ed una storica, orizzontale, che concerne la relazione dell'uomo con gli altri uomini.

Queste due dimensioni sono strettamente collegate nella fratellanza universale che lega tutta la famiglia umana, figlia di uno stesso Padre.

L'educazione cristiana non separa l'amore divino dall'amore fraterno e non divide lo sforzo verso la perfezione e la salvezza personale dall'impegno per la salvezza spirituale e temporale degli altri, nella consapevolezza che il cristiano deve essere preparato a combattere fino alla fine per la sua anima e per la sua vita in Dio, usando ogni giorno le armi della croce[136].

L'uomo a cui Maritain si rivolge, deve scoprire, tramite la formazione, il grande potere che egli possiede di cambiare ogni sofferenza imposta dalla natura o dagli uomini in una croce misericordiosa, che può essere accettata liberamente nell'amore e che è sempre presente nel laceramento e nell'agonia di ogni scelta tra il bene e il male, non come strumento di condanna, ma come fertile stelo su cui fiorisce da venti secoli il fiore della libertà.

La bellezza dell'utopia di Jacques Maritain, costituita da una società umana personalista, comunitaria, pluralista e pellegrinale, deve essere riproposta come idea regolativa di una paideia in grado di fermare la deriva del laicismo/relativismo scientista verso il nichilismo pratico di massa, che si presenta sempre di più come l'ultima spiaggia della desertificazione smemorata e priva di senso ad opera del freddo e superbo intellettualismo del XXI secolo.

La preziosa eredità non solo culturale, ma anche spirituale e morale di Maritain è stata raccolta a piene mani da insigni pedagogisti del calibro di Giuseppe Acone, che sono riusciti a coglierne l'incalcolabile valore umano e con coraggio e fermezza ne hanno srotolato l'ordito, attestando l'immortalità di un messaggio che ha travalicato i secoli e non cesserà la sua opera prima di aver compiuto ciò per cui è stato mandato.

---

[136] *Ibidem*, pp. 87 – 88.

Particolarmente suggestivo il passo conclusivo tratto da *La paideia introvabile* di Giuseppe Acone, dalle cui pregnanti parole si eleva eloquente il grido silenzioso di una speranza che non può morire, perché riposta non in fiere ideologie, in ideali astratti o in morali imperative, ma nella Parola intramontabile che sola è Via, Verità e Vita:

"Concludo che stando solo a questo mondo non ci sono totalità redentrici, né tecnologiche, né politiche, né pedagogiche. L'unica totalità di senso cui è possibile riferirsi è affidata alla speranza religiosa e alla sua capacità di esprimere un umanesimo possibile. E pertanto l'uomo del nostro tempo, bambino, adolescente e adulto, ha nello sguardo rivolto al cielo, l'unica posizione capace di proiettare l'illimite. La pedagogia possibile ha a disposizione, sul limitare di questa modernità estenuata, ancora e sempre la ragione umana e finita, che sta dentro il mondo e la storia, e la speranza che cerca un senso e lo trova nella preghiera e nell'intimo silenzio di un'attesa lunga e paziente"[137].

[137] Acone G., (2004), *La paideia introvabile,* op. cit., pp. 281 – 282.

II. Letture critiche di John Dewey: la voce personalista

2.1 Gino Corallo e John Dewey: dialogo tra due concezioni filosofiche e pedagogiche sul tema della persona, della libertà e dei valori

Nel periodo della defascistizzazione prima e della ricostruzione poi, la pedagogia italiana prese in grande considerazione come oggetto di studio, di problematizzazione e di ispirazione, la pedagogia americana dell'atttivismo. Molti furono i pedagogisti ed educatori italiani che promossero e studiarono le scuole nuove, mettendo in risalto problematiche urgenti, proposte innovative e ipotesi di lavoro di grande interesse sia sul piano teoretico sia sul piano pratico. Anche i pedagogisti cristiani italiani, alla conclusione del I Convegno di Scholè, decisero di dedicare il secondo appuntamento al problema dell'attivismo pedagogico. Essi intendevano fare «innanzi tutto un reperimento dei suoi vari aspetti e delle sue componenti, per verificare se dal complesso» potesse «risultare una visione organica non solo della scuola attiva e del movimento dell'attivismo, ma dell'attivismo intero, in certo senso, come "teoria educativa"»[138].

Si intendeva stabilire se esistono oppure no determinati principi tra loro collegati e collegabili e vagliarli dal punto di vista della concezione cristiana, per vedere quali problemi fondamentali l'impostazione pedagogica generale e gli aspetti particolari dell'attivismo propongono a una teoria dell'educazione che sia o voglia dirsi di ispirazione cristiana.

Il dibattito su questo tema fu molto vivace, molti problemi furono proposti alla discussione, e varie furono le letture date all'attivismo stesso: se da una lato se ne considerarono i limiti dall'altro venne accolto nei suoi aspetti di metodo, pur nella constatazione che già negli anni '50 si vedevano i segni di crisi dell'attivismo proprio in quei Paesi in cui si era diffuso particolarmente come gli Stati Uniti d'America.

La pedagogia accademica italiana del dopoguerra intese, dunque, concorrere con tutte le forze sociali post-fasciste a dare una pedagogizzazione

---

[138] Cf. Agazzi A., (1955), *Presentazioni*, in AA.VV., *L'attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia, p. 7.

democratica e liberale al sistema scolastico italiano. Per un verso la pedagogia italiana fu chiamata a fare i conti con l'idealismo gentiliano e a porsi seriamente di nuovo il problema dell'identità della pedagogia stessa e del senso dell'educazione. La pedagogia di ispirazione cattolica era del parere che il problema si ponesse anche nei confronti del positivismo scientista, che, riducendo la pedagogia a tecnica e didattica, e parimenti l'educazione ad istruzione, la espropriava del suo quadro di riferimento ultimo ideale e valoriale, ma anche del suo fondamento epistemologico e ontologico-antropologico. Pertanto, si trattava per un verso di recuperare (contro la soluzione idealistica) una fondazione realistica dell'educare e della relazione educativa che non disperdesse la storicità e la concretezza dell'azione educativa e che salvasse la multilateralità degli aspetti sia dell'azione educativa sia della riflessione pedagogica. Per altro verso (contro le forme di didatticismo e di empiricismo positivistico), si imponeva una forte e decisa fondazione dell'oggetto pedagogico, che permettesse di evidenziare in modo chiaro e preciso un concetto forte di educazione, tale da rendere possibili personalità libere, responsabili, socialmente attive: come voleva la Costituzione Italiana, messa a fondamento di una convivenza civile, democratica e partecipativa, equa e solidale, nell'orizzonte di scenari internazionali che spingevano verso l'unificazione europea. Tale opera dovette successivamente fare i conti con la contestazione giovanile e operaia sessantottesca, che metteva forti "sospetti" sulle capacità emancipative e liberatrici delle scienze umane e dell'educazione tradizionale.[139]

Uno dei più insigni pedagogisti cristiani italiani nel panorama nazionale del secondo dopoguerra e studioso del pensiero di John Dewey e dell'applicazione delle sue concezioni nelle scuole nuove, è stato don Gino Corallo: pedagogo per vocazione in quanto membro della Congregazione Salesiana, decise ben presto, con il consenso dei superiori, di dedicarsi all'insegnamento e all'insegnamento accademico, probabilmente, nell'Università Cattolica, ancor prima che all'interno dell'attuale Università Pontificia Salesiana, che, all'epoca, aveva da pochi anni dato alla luce un suo Istituto di Pedagogia. A tal fine, all'inizio degli anni Cinquanta, il Prof. Corallo

---

[139] Nanni C., Moscato M. T. (a cura di), (2012), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, Las, Roma, p.8.

andò negli USA per verificare, più che aggiornare, la sua ricerca sul pensiero pedagogico di J. Dewey, dalla quale era già stato espresso un poderoso volume, e per addentrarsi nella conoscenza del movimento educativo di quel paese, che stava assumendo, con sempre maggior autorità, da parte sua, e arrendevolezza, da parte degli altri, un ruolo-guida anche a livello culturale. Seguirono altre rilevanti pubblicazioni su detto autore e sulla situazione pedagogica negli USA, nonché un impegno innovativo, ma per un solo anno (1953-54), nell'Istituto di Pedagogia dell'allora Pontificio Ateneo Salesiano. Quindi con la libera docenza (1954) passò, praticamente in via definitiva, all'Università di Stato, prima a Salerno come incaricato, poi con una parentesi all'Istituto di Magistero di Maria SS. Assunta di Roma, a Bari e Lecce, sempre come incaricato e, dal 1963, come ordinario, ancora a Bari, e finalmente, dal 1970, a Catania, la sua città. Nel frattempo, per due anni (1966-1968), fu anche Rettore del Pontificio Ateneo Salesiano. In ognuna delle tappe richiamate, ma, in particolare, a Bari, il Prof. Corallo lasciò un'impronta, caratterizzata dalla sua vivacità intellettuale, maturata nel corso dei suoi lunghi e polivalenti studi, dalla sua ampia e personalizzata informazione, che si andava traducendo in pensiero organico e produttivo tanto per sé quanto per gli studenti, che ne erano affascinati e, al tempo stesso, stimolati, e dalla sua efficienza operativa. A Bari, la sua irrefrenabile capacità d'azione si è espressa nell'invenzione, anche a livello materiale, di un solido e prospero Istituto di Pedagogia, da lui, per anni, diretto con intelligenza e dedizione. Da questo percorso, non senza ostacoli, emergono almeno due significative indicazioni come scrive Bruno Bellerate, Professore emerito di Storia della pedagogia, Università di Roma Tre: una nota di dominante serenità e una ricercata volontà di coniugare unitariamente teoria e prassi (termini, di fatto, non molto ricorrenti in lui), agevolata da un'acuta intelligenza e da un'impressionante capacità di lavoro, ben regolata e funzionale nei suoi ritmi. Né gli fu estraneo, anche in questo forse, un influsso, da lui stesso riconosciuto, di J. Dewey.[140]

La tematica dei suoi scritti, magari più implicita nei primi di taglio storico, gira costantemente attorno a tre argomenti, tra loro collegabili e

---

[140] Bellerante B., (2012), *L'itinerario pedagogico di Gino corallo*, in Nanni C., Moscato M.T. (a cura di), *La pedagogia della libertà. Lezioni di Gino Corallo*, op. cit., p. 12.

saldamente fusi: l'uomo (e l'uomo cristiano, anzi talvolta, persino salesiano), l'educazione e la scienza che se ne occupa. Come egli stesso scrive:

"Non si tratta di un pensiero sgorgato di getto tutto lucido e coerente, con il balzo di Minerva armata dal cervello di Giove: esso è stato preceduto e nutrito da una puntigliosa informazione e esplorazione «a tappeto» di tutti i fatti e le idee che la storia poteva offrire in relazione all'educazione, e si è andato poi configurando attraverso il confronto non pacifico con i mille problemi, e le mille soluzioni, che si accavallavano e si intrecciavano insieme, scaturendo senza sosta l'uno dall'altro, a mano a mano che si allungava il raggio dell'indagine (storica, psicologica, sociologica, filosofica)."[141]

In tal senso la filosofia, che sta a fondamento di tutte le opere del Prof. Corallo, si colora, per quanto con altre connotazioni, radici e valenze, di un'istanza deweyana. Del Dewey, tuttavia, Corallo fa un'accurata analisi critica, sottolineandone acutezze e limiti con rara lucidità. Si intende ripercorrere nel presente lavoro i punti chiave di tale fecondo incontro tra personalismo cristiano e autentico pragmatismo. In prima istanza è alla concezione filosofica di John Dewey che Gino Corallo guarda come principio ispiratore delle sue produzioni pedagogiche, registrando come quella dello studioso americano è una posizione di relativismo metafisico, ma in gran parte ingenuo e acritico:

"Questa osservazione potrà parere severa e soprattutto strana, per un filosofo che era passato attraverso l'esperienza culturale dell'idealismo hegeliano! Eppure i fatti la confermano per cui noi abbiamo i nostri seri dubbi che il Dewey abbia mai avuto una mentalità integralmente e, dal punto di vista intellettuale, sinceramente idealistica."[142]

Il Dewey si ferma deliberatamente sull'aspetto fenomenico della realtà, senza sentire il bisogno di giustificare criticamente questo suo fenomenismo. Il

---

[141] Corallo G., (1993), *L'educazione come io la vedo*, in Serpe B., Trebisacce G., *La mia pedagogia*,Cosenza, Ionia Editrice, pp. 17-44.
[142] Corallo G., (1957), *Dewey*, La Scuola, Brescia, p. 155.

problema viene più volte eluso, là dove si presenti, con l'espressione "le cose ci sono e noi non possiamo farci nulla" e che "se c'è un mistero a questo mondo è che le cose ci siano e che, essendoci, sono precisamente quello che sono". Per Dewey, afferma Corallo, il problema è un altro come si evince da quanto egli stesso scrive in *Experience and Nature*:

"Che l'universo abbia in sé fini che noi non possiamo intendere, che semplici soldati non siano stati messi al corrente del piano della battaglia o che ci sia o non un piano… non ha importanza per la nostra condotta."[143]

La filosofia non è, dunque, altro che un metodo, una tecnica del comportamento umano intelligente, ciò che conta è l'atteggiamento personale di fronte alle cose. Piuttosto che cercare di raggiungere certezze ideali, bisogna addentrarsi in una continua ricerca sperimentale per poter dominare con l'azione la precarietà e l'incertezza che le cose presentano: in questo consiste per Dewey la sapienza dellavita.[144]

Tuttavia non è indifferente, asserisce Corallo, la sua fondazione metafisica: le aporie dell'etica del Dewey hanno la loro antica radice nella mancata risposta ai problemi della filosofia. L'accettazione dell'*esserci* senza indagare l'essere è un pericoloso punto di partenza per una filosofia, quando tale accettazione avvenga sul puro piano metodologico si può dubitare della stessa genuinità del carattere filosofico del pensiero. La metafisica di Dewey è, dunque, senza un *assoluto*. L'esclusione dell'assoluto che, si farà sentire pesantemente agli occhi dello stesso Dewey quando si troverà ad affrontare i problemi dell'etica, avviene più per una connaturata forma mentis, che per una riflessa posizione. In un certo senso si può dire che egli non concepisce esattamente il concetto stesso di assoluto: parlando della «necessità», per esempio, non sa definirla diversamente che come «un insieme di condizioni che servono da mezzi per un fine»[145], e parlando della «sostanza» la intende esclusivamente come un carattere dell'operazione o una capacità di azione.

---

[143] Dewey J., (1948), *Esperienza e Natura,* Paravia, Torino, p. 419.
[144] *Ibidem.,* p. 75.
[145] Dewey L., (1965), *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze, p.164.

L'assunzione metafisica fondamentale del Dewey si può quindi nella riduzione dell'ontologia a un puro metodologismo. A questo egli fu indotto dalla sua assoluta fiducia nella scienza positiva, nella fisica in particolare, i cui principi metodologici ha esteso ed elevato alla dignità di principi filosofici. Il principio deweyano secondo il quale non si può trascendere l'esperienza è, anche per Corallo, incontestabile, ma di fatto il filosofo americano non accetta integralmente tutti i dati dell'esperienza, mostrando preferenze ed esclusioni che non derivano dall'esperienza stessa, ma da alcuni principi interpretativi di essa, quindi che le sono estranei.

L'esperienza nella sua interezza, infatti, prosegue Corallo nella sua critica, non ci mostra soltanto i fatti nella loro atomistica individualità e neppure ci presenta dei fatti rigorosamente incasellabili nelle categorie delle scienze positive come la fisica, la chimica, la biologia o la psicologia, ma essa manifesta in se stessa anche fatti non riconducibili a peso e misura[146]; fatti inseriti in concreti contesti, come Dewey stesso asserisce, ma non sempre sono espressione dei legami delle leggi naturali. Ci si domanda se la storia del pensiero è veramente riconducibile, secondo i dati presunti "completi" dell'esperienza, ad un'«esperienza naturale»?

Lo stesso discorso vale per quanto concerne i valori, i fatti religiosi e la coscienza stessa, intesa come fatto naturale alla stregua di qualsiasi altro evento. L'instabilità della coscienza, non riconducibile a leggi fisiche, secondo Dewey, non deve portare ad attribuirle un'esistenza soggettiva e separata dalla natura, ma al contrario deve far concludere che l'anomalia e la contingenza appartengono alla natura.[147] Il principio monistico deweyano che livella nell'unica categoria dei fatti le azioni e le intenzioni, "fatti" fisici e mentali, i fini e gli effetti, il risultato e la scelta, l'oggetto, il pensiero dell'oggetto e la riflessione sul pensiero, l'efficienza e la moralità e che esclude la possibilità di un Assoluto ontologicamente trascendente l'essere della natura, non deriva dall'esperienza, ma è imposto all'esperienza.

Asserite criticamente le premesse filosofiche delle teorizzazioni deweyane, è possibile per Gino Corallo restringere l'analisi critica all'ambito pedagogico: lo studioso siciliano considera come punto centrale del pensiero

---

[146] Corallo G., (1957), *Dewey*, op. cit., p.158.
[147] Dewey J., (1948), *Esperienza e Natura*, op. cit., p.348.

pedagogico di Dewey l'inscindibile nesso tra educazione e vita. Ogni teoria pedagogica poggia necessariamente su una teoria morale, ovvero una teoria dei valori. Anche il Dewey si è posto di fronte a tale necessità, ma la coerenza con le sue premesse empiristiche gli impedì di risolverla in maniera soddisfacente e lo portò al limite estremo di negare, almeno in parte, l'esistenza stessa di alcuni problemi, come vedremo di seguito seguendo la lucida e chiara analisi del Corallo.

Per Dewey non esiste un bene in generale e perciò assoluto, come norma e misura di tutti i beni particolari, ma esiste solo il bene "della situazione", interno e relativo ad ogni singola situazione e dunque mutevole di volta in volta. Non esistono,inoltre, fini assoluti da raggiungere: esistono solo fini circoscritti, "fini in vista", che nascono e si concludono dal sorgere di un problema alla sua soluzione. Da un relativismo ontologico deriva, dunque, un corrispondente contingentismo etico. È su questo aspetto che Gino Corallo rimarca la sua opposta concezione, asserendo che la norma morale non può essere sostituita dall'intelligenza nell'agire. Ma invano si cerca nelle opere di Dewey una precisa risposta alla domanda circa i fini da scegliere, quali siano o debbano essere, quali siano da considerarsi "degni", usando un termine prettamente deweyano, verso i quali tendere in modo intelligente. La cruda conseguenza, dice Corallo, è che le parole "bene", "moralità", "virtù" e, in generale, "valore", sono vuote di senso[148].

La sostituzione che il Dewey ne fa col considerare solo il significato empirico, diventa la loro distruzione: valori e fatti vengono fusi e ridotti ad un'unica parola, i fatti. Il problema della "teoria dei valori", tuttavia, attesta il Corallo, muoverà l'ansia del filosofo e del pedagogista per tutta la sua vita, pur senza giungere a soluzioni definite o novità sostanziali nel suo pensiero. Ancora nel 1944, ottantacinquenne, affrontava di nuovo per intero la questione valoriale, restando, però, ancorato ai principi empiristici senza rendersi conto in quei termini il problema era insolubile o addirittura inesistente. La norma morale derivata dal costume sociale non può assurgere alla dignità di valore e quindi non è norma morale.

---

[148] Corallo G., (1957), *Dewey*, op. cit., p.173.

Si ritiene opportuno citare per intero la conclusione della considerazione di Corallo circa il fondamento e l'essenza dei valori nell'impostazione deweyana:

"Pur riconoscendo nel Dewey lo sforzo di sollevarsi dall'uniforme livello degli eventi per assegnare al mondo degli ideali, dei fini e dei valori una superiore capacità regolativa e interpretativa dei fatti specificamente umani, riteniamo, tuttavia, che egli, dal punto di vista teoretico, non sia riuscito nel tentativo. Il motivo sta in questo, che non avendo mai esplicitamente rinunziato alle premesse e ai principi rigorosamente empiristici, non poteva giungere ad una sostanziale rivalutazione del mondo dei valori. Questo ci dà sufficiente spiegazione del fatto che il Dewey pedagogista è spesso migliore e più convincente del Dewey filosofo, che si può veramente in parte scindere le sue posizioni pedagogiche da quelle metafisiche."[149]

Tale concetto di moralità poggia su una interpretazione precisa della persona umana, che il Dewey intende non nel senso metafisico tradizionale, secondo cui la persona è qualcosa di sostanziale e intrinsecamente portatrice di diritti e di fini suoi propri, ma come puro fatto giuridico, nel riconoscimento legale che "certi diritti e certi doveri, certi vantaggi e certi obblighi, sorgono e devono essere conservati in certi modi e in certe situazioni"[150]. Tale obliterazione del concetto di persona viene sostituito dal Dewey con quello di società: per lui, infatti, la morale è sociale, è prioritario il costume sociale sulla condotta individuale. Una società, dunque, fonte della moralità, ma, afferma Corallo, essa non può qualificarsi come morale anteriormente ad un atto di coscienza e di volontà che è essenzialmente personale. Sottratta la moralità dalla coscienza etica della persona, non si può parlare più di fini morali: l'uomo-persona non ha fini suoi, ma solo la spinta all'azione e la capacità di conoscere i fini dell'azione emergenti nel corso della stessa. E' questa conoscenza che condensa in se stessa la moralità e la libertà umane.[151]

Una diretta conseguenza di questo concetto operativo della persona umana, anche se Dewey usa molto più spesso il termine individuo, si evince dalla sua elaborazione del concetto di libertà. Nell'opera del 1921 *Human*

---

[149] *Ibidem*., p.13.
[150] Cfr. Dewey J., (1931), *Philosophy and Civilazation*, p.155.
[151] Corallo G., (1957), *Dewey*, op. cit., pp. 183-184.

Nature and Conduct, tradotta in italiano nel 1958 da Giulio Preti e Aldo Visalberghi, il pedagogista americano scrive che nello sviluppo empirico degli eventi, in cui l'io e l'ambiente interagiscono trasformandosi reciprocamente, non si può parlare di libertà come un potere di scelta, in virtù del quale l'uomo sarebbe padrone delle sue azioni, ma poiché la vita degli uomini appartiene all'ambito dei fatti naturali, l'uomo è libero "quanto il fiore che sboccia sullo stelo"[152]. Ci troviamo, dunque, sul piano del più assoluto determinismo. Dewey elabora, tuttavia, il concetto di libertà riferendolo ad un aspetto del pensiero. Pensiero come libertà, dunque, nel suo significato di iniziativa intellettuale, indipendenza di osservazione, previsione di conseguenze, abilità di adattarsi ad esse[153]. La critica di Gino Corallo investe per intero tale teoria della libertà, partendo dalla considerazione di inadeguatezza di una proposta teoretica che, non sollevando la libertà dal dominio dei fatti, la rende incapace di trascenderli e lungi dall'essere una vera capacità di autodeterminazione dell'uomo, la riduce ad una qualità dell'azione umana essenzialmente dipendente dalla conoscenza. Nell'ottica del Corallo un tale concetto di libertà non è adeguato a fondare una teoria educativa, che finisce per poggiare su una sorta di spontaneismo non libero. Nota, però, l'autore italiano che il discorso pedagogico deweyano pare poggiare quasi inconsciamente su una valida definizione di libertà, molto diversa da quella teorizzata in sede filosofica.

La filosofia di Corallo e in particolare la sua gnoseologia, che si ispira ad alcuni principi di San Tommaso, è, dunque, molto distante dal pragmatismo, che se concepisce il pensiero come un fattore di modificazione delle cose nello scambio interattivo con esse, tuttavia secondo le sue premesse filosofiche, non riconosce nessuna consistenza ontologica alle cose.

Maria Teresa Moscato ritiene che sul piano gnoseologico Corallo si considerava fondamentalmente un realista, precisando subito dopo che il suo non era certo un realismo "ingenuo", quindi né "positivo" o "empirico", né "storicista".[154]

Costante resta in tutto l'itinerario filosfico e pedagogico di Corallo, il riferimento polemico a John Dewey, che, con scandalo della comunità

---

[152] Dewey J., (1958), *Natura e condotta dell'uomo*, (trad. ita Preti G., Visalberghi A..), La Nuova Italia, Firenze, p.311.
[153] Dewey J., (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, p. 352
[154]Moscato M.T., (2005), *La pedagogia cristiana di Gino Corallo*, "Itinerarium", a.13, n. 29, pp. 85-96.

pedagogica italiana, egli definiva sempre un grande pedagogista "nonostante la sua filosofia".

Anche Corallo, da un'angolazione dialettica rispetto a quella deweyana, affronta il tema del pensiero nella sua relazione con la realtà, affermando che il pensiero è una realtà. E' anzi l'unica realtà con la quale noi veniamo inizialmente e immediatamente a contatto cosciente, apprendendola come quella realtà che rappresenta in noi l'atto di conoscenza di tutta quanta la realtà: e del pensiero stesso, e di tutti quanti gli esseri che, in questo senso, potremmo chiamare "esterni" al pensiero"[155]. A tale proposito Maria Teresa Moscato commenta:

> "Per Corallo quindi il pensiero è una realtà, ma è quella realtà che "annuncia l'essere delle cose", ad esso presenti come rappresentazioni, cioè appunto oggetti "pensabili" e "pensati", esistenze concrete, fatti e dati esistenziali, sempre gravidi del loro "significato". L' "essere delle cose", per lui, costituiva un permanente substrato realistico, che veniva postulato proprio perché il pensiero, lungi dall'essere "puro", è sempre "realtà rappresentativa"."[156]

Corallo si è chiesto inizialmente quale fosse quel "reale", il cui possesso conduce l'uomo a potersi ritenere "educato". L'ampia e motivata risposta si trova nelle pagine del primo volume del suo trattato di Pedagogia le cui conclusioni teoretiche sono di grande pregnanza intellettuale e più specificamente educativa.

L'educazione consiste in un'azione congiunta, dell'educatore e dell'educando, finalizzata alla conquista da parte dell'educando della piena forma umana, cioè nel conseguimento del suo significato di uomo. Si ritiene significativo sottolineare che lo stesso John Dewey nel suo libro *Il mio credo pedagogico* definisce l'educazione "dar significato alle cose", secondo principi e fondamenti teoretici, tuttavia, profondamente differenti.

Il significato dell'uomo è la libertà interiore che gli consente di agire moralmente e responsabilmente. Quindi educare consiste nel rendere l'uomo libero, ma non qualsiasi definizione o tipologia di libertà riesce a definire

---

[155] Corallo G., (1966), *Il lavoro scientifico, Fondamenti e metodi*, Bari, Adriatica, p.33.
[156] Moscato M.T., (2005), *La pedagogia cristiana di Gino Corallo*, pp.85-96.

l'educazione. Dall'indagine storico-empirica Corallo ricava infatti che l'educazione possiede sempre una valenza morale, vale a dire è intesa da tutti i popoli e in tutti i tempi come la capacità autonoma e costante di seguire la norma morale; le differenze si riscontrano contestualmente a proposito del tipo di morale. Per fondare filosoficamente la sua intuizione, partendo dal dato di fatto, Corallo si adopera per dimostrare che non esiste un'azione morale che non sia libera né un'azione libera che non sia morale:

"Quando sia dimostrato che il campo delle azioni libere si coestende esattamente con il campo delle azioni morali in forza di un nesso esistenziale tra l'insorgenza, nell'uomo, della coscienza morale e della disponibilità libera, allora la definizione dell'educazione come libertà, non solo è possibile, ma si presenta come l'unica possibile."[157]

Egli si impegna allora in una dimostrazione filosofica della possibilità umana di realizzare atti liberi alquanto originale perché, evitando i due estremi del determinismo intellettualistico e dell'irrazionalismo volontaristico, giunge a presentare una libertà naturalmente aperta e disponibile al trattamento educativo.

"Ora noi affermiamo che solo quando c'è nell'uomo la presenza attuale della coscienza morale, cioè quando egli considera non soltanto ciò che gli conviene o non, gli è utile o dannoso, gli è possibile o non, ma anche ciò che gli è moralmente lecito, o doveroso, o vietato, ponendosi così il problema totale di sé dentro le contingenze esistenziali che sta ponderando, solo allora egli agisce liberamente. La verità che lo rende libero è la verità che egli vuole incarnare in se stesso, non la verità delle cose, di cui è schiavo perché non può modificarla."[158]

In sostanza Corallo è convinto che, tramite l'educazione, la persona possa diventare capace di riflettere sul contenuto del proprio atto di volontà e di scegliere dentro di sé, per un motivo interiore, tra due modi di essere: tra un

---

[157]Corallo G., (2005), *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo,* in AA. VV., *Educazione e libertà in Gino Corallo,* Armando, Roma, p. 158.
[158] *Ibidem.*, p. 160.

io che vuole seguire la norma morale e un io che vuole seguire la convenienza "economica" del piacere momentaneo. Per evitare inopportuni accostamenti alla morale kantiana si tenga presente che Corallo intende dire che , affinché ci sia una scelta libera, il soggetto, davanti a un caso concreto, deve prendere in considerazione due alternative reali: il bene economico (l'utilità personale immediata) e il bene morale (la doverosità), l'aspetto "fattuale" e l'aspetto "valoriale" della situazione, per decidere se vuole essere un io che segue il principio della convenienza utilitaristica o un io che segue il principio del bene morale. Se il soggetto arriva a questo livello di riflessione interiore e di consapevolezza c'è una scelta morale-libera o libera-morale, che dir si voglia, qualunque sia la scelta effettivamente compiuta.[159]

Quando l'uomo decide chi vuole essere, che fare di sé stesso, e quindi non scegliendo più tra cose, si sottrae alla schiavitù delle cose: in questo atto l'uomo è libero. In questo passaggio emerge con chiarezza la distanza tra i fondamenti filosofici circa la libertà e la morale tra Dewey e Corallo che, tuttavia, ebbe sempre un atteggiamento intellettuale autentico e disposto ad un'apertura costante e critica verso il pragmatismo deweyano, in un'indagine dettagliata capace di cogliere gli elementi di grande novità e attualità del pedagogista d'Oltreoceano.

Si rivela necessario evidenziare qualche altro passaggio tratto dalle opere *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, che il Corallo pubblicò nel 1951, e *Pedagogia. Vol.I: L'educazione. Problemi di pedagogia* del 1961, in cui l'autore afferma che l'uomo diviene veramente arbitro al sorgere della coscienza morale col giudizio etico che provoca lo spezzamento dell'automatismo della *voluntas ut natura.* Arbitro non più degli oggetti, la cui irriducibile dualità non consente una diretta unificazione razionale, che sarebbe l'atto di "arbitrio", previo e indipendente dall'atto stesso di libertà. Questa unificazione impossibile (e, per la libertà, inutile) negli oggetti, avviene nel massimo dell'interiorità dell'uomo, nel cuore e nel centro stesso dell'io dove si celebra la sua libertà: questo è l'unico, ma il vero campo del dominio arbitrale dell'uomo. Oggetto del giudizio unificante, quale è l'atto di libertà, è ancora lo stesso io, l'io che si scinde

---

[159] Zanniello G., (2012), *La didattica nel pensiero di Gino Corallo*, in Nanni C., Moscato M.T. (a cura di), *La pedagogia della libertà. Lezioni di Gino Corallo*, op. cit., p. 10.

momentaneamente in soggetto e in oggetto, in intendente e inteso, in volente e in voluto: è l'io che diventa l'oggetto di scelta dell'atto di libertà.

Corallo, per dimostrare l'esistenza della libertà umana, ha seguito poi una via argomentativa che lo ha portato ad asserire la logica conseguenza dell'assoluta necessità di una metodologia educativa che rendesse l'uomo effettivamente capace di compiere atti liberi e quindi morali. Fin dall'inizio della sua indagine di filosofia dell'educazione, iniziata alla fine degli anni quaranta del XX secolo, impostò e affrontò il problema della libertà in vista della soluzione del problema educativo e non del problema morale, pur mantenendo sempre la ferma convinzione che l'acquisto dell'educazione da parte dell'uomo è la condicio sine qua non per l'agire morale cui ogni uomo è tenuto.[160]

Il campo della libertà si coestende, teoricamente e praticamente, col campo della moralità. In altri termini è libera soltanto l'azione morale, in quanto essa sola lascia all'individuo che agisce una concreta e reale possibilità di scelta.

Si definisce morale una scelta fatta con un'attenzione attuale all'ordine morale, cioè razionale, in quanto questo, come partecipazione della legge eterna del Creatore, impone all'uomo dei doveri e lo guida verso il suo fine ultimo. Di tutte le azioni morali, la nostra tesi afferma che esse sono libere solo in quanto sono morali, e non in quanto sono coscienti e volontarie.

Quando l'uomo opera una scelta alla luce del dover essere morale, egli non guarda più soltanto alle cose, non sceglie direttamente le cose, ma sceglie sé stesso, il suo significato, la forma ideale che vuole creare di sé. Il motivo, quindi, che dà razionalità alla sua scelta non è costituito dalle cose che gli toglierebbero la libertà, ma da se stesso. Nel momento in cui balena alla coscienza dell'uomo la luce dell'idea morale, egli si trova impegnato a decidere totalmente e assolutamente di sé, indipendentemente dalle cose, e dipendentemente solo da se stesso: egli si trova di fronte a un bivio reale, in cui è impegnato come *oggetto* e insieme come *soggetto* della sua scelta.[161]

---

[160]Cfr. Corallo G., (1951), *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà,* Società Editrice Internazionale, Torino., pp. 59-60.
[161] Corallo G., (2005),) *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo*, op. cit., p. 161.

Per evitare inopportuni accostamenti alla morale kantiana si tenga presente che Corallo intende solo dire che, affinché ci sia una scelta libera, il soggetto, davanti a un caso concreto, deve prendere in considerazione due alternative reali: il bene economico (l'utilità personale immediata) e il bene morale (la doverosità), l'aspetto "fattuale" e l'aspetto "valoriale" della situazione, per decidere se vuole essere un io che segue il principio della convenienza utilitaristica o un io che segue il principio del bene morale. Se il soggetto arriva a questo livello di riflessione interiore e di consapevolezza c'è una scelta morale-libera o libera-morale, che dir si voglia, qualunque sia la scelta effettivamente compiuta.

L'atto libero è reso possibile da un giudizio morale attuale (sia pure implicito) nei riguardi dell'oggetto: in altri termini, perché l'uomo sia attualmente libero nelle sue azioni, cioè perché queste azioni siano umane, è indispensabile che egli abbia un'avvertenza morale, sia pure implicita, al suo ultimo fine oggettivo, anche se confusamente appreso. Tale giudizio morale pone l'uomo nella condizione di "autodeterminazione", e si fonda sull'esistenza di due irriducibili specie di beni, i beni economici e i beni morali, oltre che sulla possibilità della "riflessione spirituale" completa, che è la riflessione volontaria[162]. Ecco la conclusione del ragionamento fatto da Corallo per individuare le condizioni che consentono la formulazione del giudizio morale o libero: prima ha chiarito in che senso la libertà è la forma dell'uomo e subito dopo dimostrerà che per la sua attualizzazione si richiede l'educazione. All'educatore spetta infatti il compito di aiutare l'educando a volere liberamente il bene conosciuto come tale; l'educazione può dirsi conclusa quando il giovane ha attuato la sua libertà potenziale anche se può fare cattivo uso della capacità acquisita: è un rischio che l'educatore deve correre così come fa Dio con ogni uomo. Corallo definisce l'educazione, nel suo aspetto "possessivo", quale acquisizione dell'educando, come la capacità di agire rettamente con libertà, e nel suo aspetto "dativo", quale azione intenzionale dell'educatore, come azione finalizzata alla nascita della libertà nell'uomo.[163]

[162]Corallo G., (2010), *Pedagogia. Vol. I: L'educazione. Problemi di pedagogia*, Roma, Armando, p. 227.
[163] Zanniello G., (2012) *La didattica nel pensiero di Gino Corallo*, in Nanni C., Moscato M.T. (a cura di), *La pedagogia della libertà. Lezioni di Gino Corallo*, op. cit., p.11.

La pedagogia della libertà dà una base teorica di natura pedagogica all'esigenza della partecipazione attiva dell'educando alla sua educazione. Tale esigenza, considera il Corallo, è postulata di solito non in sede di pedagogia teorica, ma sotto la spinta delle necessità pratiche dell'azione educativa: da ciò si comprende la natura e la pratica, prevalentemente sperimentale e didattica, dell'attivismo pedagogico. Nella pedagogia della libertà, invece, che deriva direttamente dalla psicologia il suo concetto, l'applicazione psicologica non serve esclusivamente in sede metodologica, ad ottenere che nel fanciullo si compia in maniera spontanea e facile un certo processo evolutivo, ma tenderà, in sede propriamente educativa, a far sì che l'educando voglia liberamente, e perciò moralmente, accettare tutto il processo del suo sviluppo (in tutti gli aspetti: intellettuale, psicologico, sociale ecc.), in primo luogo il suo profilo teleologico.

L'educazione quindi consiste nel rendere il fanciullo capace di volere ciò che egli deve, moralmente volere e, cioè, di volere con consapevolezza morale, consiste, ancora, nella formazione della capacità abituale di agire rettamente con libertà.[164]

Tali premesse teoretiche, nella visione di Corallo, consentiranno alle applicazioni psicologiche dell'attivismo di abbandonare il loro carattere occasionale ed estemporaneo e di estendersi dal ristretto ambito delle metodologie didattiche ai fattori genetici della'educazione; mentre alle diverse correnti pedagogiche consentiranno un'applicazione più concreta ed efficace dell'azione educativa. È in questa direzione, per il pedagogista salesiano, che si attua il passaggio della pedagogia da pura filosofia a scienza dell'educazione.[165]

Se da un lato appare evidente la distanza teoretica dai presupposti deweyani, dalla rilevanza dell'aspetto teleologico del processo educativo, alla relazione inscindibile tra libertà e moralità, allo svincolo teoretico della persona dal mero piano dell'empiria e della condizione esperienziale in relazione alla scelta attuale, dall'altro emerge chiaramente dalle pagine del Corallo, il tentativo di fondare teoreticamente alcune delle applicazioni e

---

[164] Corallo G., (1951), *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, op. cit., p.218.
[165] Corallo G., *Ibidem*., pp. 63-64.

metodologie dell'attivismo, che egli ritenne sempre stimolanti e significative sul piano didattico e della pratica educativa.

2.2 Giuseppe Catalfamo e John Dewey: due "credo pedagogici" a confronto tra speranza cristiana e fiducia esperienziale/fenomenologica

Giuseppe Catalfamo si preoccupa di precisare la posizione del personalismo di fronte al movimento speculativo e pedagogico del pragmatismo, sottolineando che il primo non è stato insensibile a quelle esigenze e a quei problemi che, in sede pedagogica, ha ampiamente sollevato e indagato il pragmatismo, soprattutto attraverso il pensiero di John Dewey, il suo massimo esponente. La problematica affrontata dal Dewey, complessa, feconda e penetrante, ha influenzato sensibilmente non solo il pensiero americano, ma anche quello del vecchio continente.

Primo elemento di rottura col passato e con la tradizione, come si è già analizzato in questa sede, è la nuova concezione che il pedagogista americano dà della filosofia: ci troviamo di fronte al rifiuto delle filosofie classiche che hanno distinto l'ideale e il reale, l'essere e il divenire, per arrivare a considerare la mutevole realtà quale oggetto della filosofia stessa, che ha il compito di interpretarla e razionalizzarla. I limiti di questa teoria, afferma Catalfamo, consistono nell'imprigionare la filosofia, che si converte in uno pseudoconcetto di filosofia a causa del quale, questa si confonde con la sociologia e non riesce più a distinguersi dalle scienze[166].

È necessario, tuttavia, specificare meglio questa teoria, considerando il fatto che anche la filosofia della persona muove dall'esperienza, non senza aver subito l'influenza del Dewey. La teoria dell'esperienza del personalismo, tuttavia, si configura come una critica, mentre quella deweyana resta una pura descrizione fenomenologica. In base a tali premesse, il personalismo si colloca sulla scia della filosofia classica, mentre lo sperimentalismo del Dewey si

[166] Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo,* Armando, Roma, p. 43.

preclude la possibilità di percepire i significati insuperabili di quella filosofia (classica) e le motivazioni del pensiero personalista. Dewey non coglie nella filosofia tradizionale le esigenze universali ed eterne dello spirito umano, ma vede in essa il riflesso della divisione economica e politica della società in classi, egli non avverte le eterne ragioni che hanno condotto il pensiero umano ad affermare l'essere e lo spirito, non cogliendo così l'essenza del problema filosofico.

Che l'esperienza debba essere la via di accesso alla filosofia è, per Catalfamo, incontestabile e sotto questo profilo il personalismo aderisce al pensiero di Dewey, se per esperienza si intende il piano della vita e della concreta esistenza. Il filosofo americano, dopo aver respinto il significato gnoseologico ed empiristico dell'esperienza, concepita come stato di coscienza e processo di ricezione, costruisce una concezione dell'esperienza che, Catalfamo nel suo splendido libro *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, definisce "essenzialmente pratica e funzionale", secondo la quale essa si configura come il piano concreto in cui si effettua il processo di interazione tra l'essere vivente e il suo ambiente naturale [167].

Dewey, però, constata e descrive l'esperienza, non la critica, non ne fa cioè l'oggetto di un problema: le categorie dell'esperienza quali la problematicità, la continuità, la storicità e la prospettività non diventano categorie problematizzate dal pensiero, che ricerca una giustificazione razionale, il pensiero non opera alcun immanente trascendimento dell'esperienza stessa.

Da ciò si può dedurre che il mondo morale cade e si inabissa nel mondo fisico, che non può essere oltrepassato dal pensiero, e che porta Dewey ad attestare che la sua metafisica naturalistica si costituisce sulla fisica.

Il personalismo, al contrario, fa dell'esperienza e delle sue categorie l'oggetto di un problema: la filosofia ha dunque il compito di mediare l'esperienza nella sua significazione totale, assumendo, cioè, la totalità dell'esperienza come termine di una mediazione; dal concreto attinge la condizione del concreto, critica il dato per cogliere la ragione del dato stesso[168].

---

[167] Catalfamo G., (1986), *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia, p. 12.
[168] Catalfamo G., (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma, p. 42.

Alla luce di quanto affermato, il significato radicale dell'esperienza non può, per Catalfamo, essere percepito dalla scienza: questa può stabilire i rapporti tra i fenomeni, nella misura in cui risultano effettivamente determinati.

Il tentativo di sfuggire ad una metafisica dell'esperienza, elevando l'esperienza al piano universale del concreto e all'orizzonte insuperabile del reale, implica necessariamente un'affermazione di carattere metafisico, in quanto l'esperienza, implicitamente o meno, viene elevata al rango dell'assolutezza e dell'assiologicità e si ha la pretesa di derivare dalle sue forme e dalle sue figure il criterio di verità, nel tempo stesso in cui si esclude che in essa sia operante un principio di verità[169]. Il personalismo, facendo propri il compito e l'esigenza della filosofia, muove dall'esperienza, ma ne ricerca la ragione sufficiente. Le categorie dell'esperienza postulano la presenza di una coscienza operante capace di oltrepassare l'esperienza stessa: non può essere un evento della natura, se oltrepassa la natura, né un prodotto del divenire storico se genera tale divenire. Se, da una parte, l'uomo subisce la natura, dall'altra, operando intelligentemente su di essa, la oltrepassa: da ciò si evince il trascendimento che l'azione umana, alla luce dell'intelligenza, attua del determinismo naturale[170].

La teoria deweyana dell'esperienza non consente di riconoscere e affermare la persona come atto che opera nell'esperienza e ne effettua il trascendimento, è, dunque, respinta dal personalismo.

Stringendo il piano della riflessione al campo educativo, emerge nel Dewey, un'indeterminatezza del concetto di educazione, che resta meramente tautologico e registra la dissolvenza dei fini. Le istanze da lui sollevate, pertanto, restano sospese, poiché solo una filosofia dell'educazione che attinga ad una teoria critica dei valori può svolgere in modo costruttivo e positivo.

In ogni caso la pedagogia è per molti aspetti debitrice al Dewey per le problematiche da questi sollevate anche se lasciate irrisolte. Un altro aspetto pregnante per l'educazione, posto dal Dewey, è la considerazione che egli ha del piano psicologico, dell'intero spettro della personalità dell'educando, dei suoi bisogni, impulsi e interessi, ai quali l'educazione deve adeguarsi e da cui deve procedere; tali principi sono stati fatti propri anche dal personalismo che,

---

[169] *Ibidem*., p. 50.
[170] Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo,* op. cit., p.50.

tuttavia, coglie la personalità del fanciullo anche nella sua essenza spirituale, oltre che nelle concrete dimensioni psicologiche e tipologiche[171].

Un altro principio, con cui Dewey ispirò il movimento dell'educazione attiva, è quello dell'imparare facendo, o del *learning by doing*.

L'ideale deweyano poggia sulle nuove conquiste e scoperte della psicologia, secondo la quale l'impulso non occupa più un posto secondario e accidentale, ma le idee stesso originano dai bisogni dell'azione[172]. Da una prospettiva di filosofia dell'educazione si evince che il principio dell'imparare facendo è una diretta conseguenza alla teoria deweyana del carattere funzionale e strumentale del pensiero, secondo il quale la conoscenza non ha più carattere contemplativo, ma pratico e operativo. Questa teoria, nella misura in cui conclude per la negazione del valore intrinseco della conoscenza, è rifiutata dal personalismo, che reputa il pensiero non soltanto come strumento dell'azione, ma anche strumento di se stesso, mentre è accettata come descrittiva del carattere tipico della conoscenza infantile, ampiamente dimostrato dalla psicologia genetica.

Il personalismo, dunque, accoglie i principi dell'imparare facendo, ma per motivi diametralmente opposti al Dewey: non in virtù del fatto che il pensiero è, per essenza, uno strumento dell'azione, ma per il motivo che l'azione è uno strumento del pensiero. Tale aspetto è preminente nella personalità del bambino, specie nelle prime fasi dello sviluppo del bambino come attestato anche dagli stadi di sviluppo piagetiani, l'insegnamento non può, quindi, prescindere dal ricorso al sentimento, alla sensibilità e all'operazione specialmente nei gradi iniziali del processo educativo.

Un altro aspetto significativo, ma distante dal personalismo che Giuseppe Catalfamo coglie nella concezione dell'educazione del Dewey è la sua interpretazione di essa come funzione sociale, poiché egli considera la società insieme alla natura l'unico orizzonte in cui si muove la persona[173]. Anche la critica deweyana alla morale utilitaria del capitalismo, che promuoveva l'utilità individuale e di classe, viene sostituita dal principio di utilità sociale, senza però riuscire a superare la teoria utilitaristica: facendo

---

[171] *Ibidem*., p.60.
[172] Dewey J., (1954), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, p. 74.
[173]Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo*., op. cit., p.65.

coincidere la felicità col benessere materiale, anche se inteso in termini sociali, recide ogni legame della moralità con un sistema di valori disinteressati e, dunque, sganciati da interessi economici e materiali.

Se da un lato il nuovo individualismo promosso dal Dewey presenta aspetti positivi e costruttivi, in quanto smaschera l'individualismo tradizionale, padre del capitalismo da cui si è generata la crisi e il disagio sociale, dall'altro, tuttavia, la negazione del carattere spirituale ed eterno dell'anima della persona, conduce il pedagogista americano a svuotare l'uomo dei più intimi problemi del suo essere. Per Dewey, infatti, tutti i problemi umani sono risolvibili nel campo della scienza e della tecnica[174], i problemi dell'uomo in quanto "persona" sono da lui rifiutati e sono svalutate tutte quelle attività umane non strettamente connesse con il dominio sulla natura. Anche gli studi umanistici devono diventare uno strumento di utilità e progresso sociale, devono far propri i metodi delle discipline naturalistiche a favore della promozione del benessere sociale.

Al di là di alcuni evidenti limiti di tale pensiero, Catalfamo riconosce degli innegabili elementi di positività e novità, come il contributo che ha dato il Dewey alla modernizzazione del concetto di cultura: se non si può negare il valore poderoso dell'umanesimo tradizionale, non si può nemmeno sottovalutare la predominanza della scienza e della tecnica nella moderna storia dell'umanità. Il personalismo, dunque, accoglie la necessità, sollevata dal Dewey, di integrare le discipline umanistiche e quelle scientifiche per consentire all'uomo di sviluppare a pieno la consapevolezza del suo valore umano, ma nell'affermazione che il suo scopo non è il progresso sociale, ma l'incremento personale: la persona e non la società, il progresso sociale non come fine, ma come strumento di una vita personale più ricca e più libera.

Il personalismo pedagogico si addentra in una realtà alla quale il pragmatismo sceglie di voltare le spalle: l'interiorità della persona, nella speranza, auspica il pedagogista di Catania, di scavare più profondamente nel solco dell'esperienza, per estrarne le radici e di sorprendere ciò che non è visibile e sperimentale, eppure alimenta tutto ciò che è sia visibile sia sperimentale. Si tratta di sondare il fondamento iniziale e il termine finale della

[174] Cfr. Dewey J., (1949), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 75.

persona, nel suo sforzo trascendentale di oltrepassare l'esperienza[175], per scoprire come l'ideale incida sull'esistenziale e ne promuova l'espansione.

La persona, dunque, trascende la situazione, ha il potere di reagire ad essa, può spingersi oltre, può attuare uno sforzo di trascendimento. E tale potere è fondamentalmente, per Catalfamo, la libertà umana. La persona, infatti, si sporge oltre ciò che è determinato, perché ha il potere di determinarsi. A differenza delle posizioni deterministiche cui si ispira Dewey, non c'è qui libertà senza uno svincolo dal naturalismo verso un fine valoriale e non c'è atto libero senza un ideale:

"Siamo radicati nell'esperienza, avvinti alla situazione, imprigionati nell'empirico, trasportati dall'onda della storia, eppure ci sporgiamo oltre l'esperienza, ci svincoliamo dalla situazione, sorpassiamo l'empirico ed emergiamo dalla storia: sta tutto qui il significato radicale della libertà. Essa significa, appunto, la possibilità trascendentale del valore, ciò per cui possiamo "valere" o "non valere", essere o non essere"[176].

E' il valore che addita all'esperienza un dippiù cui tendere, costituendosi come norma dell'esperienza stessa;

"L'oggettività del valore è fondata su una preferibilità garantita dalla ragione, che il sentimento rafforza e la volontà manda ad effetto. Si tratta allora di una preferibilità trascendentale, dal momento che oltrepassa la relatività dei momenti e delle figure dell'esperienza, ma non l'esperienza nella sua totalità, dentro la quale si verifica l'immanente trascendimento dell'atto personale, di quell'atto che è della persona che si costituisce tale, ma non nell'individuo nella sua empirica costituzione, se si arresta alle soglie della personalità"[177].

L'affermazione della persona come la intende il personalismo critico di Catalfamo, postula necessariamente l'affermazione di Dio persona: di Dio che intelligenza, volontà, legge e amore. Si tratta di una postulazione necessaria e inevitabile: la persona umana deve immancabilmente affermare Dio per potersi

---

[175] Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo*., op. cit., p.64.
[176] Catalfamo G., (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, op. cit., p. 76.
[177] Catalfamo G., (1986), *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, op. cit., p. 46.

affermare come tale. Deve sollevarsi a Dio per poter sollevare se stessa dalla contingenza naturale e storica e dal limitato piano dell'esperienza. Questa la radice ontologica e metafisica della coscienza in quanto Persona (persona come noesi, soggetto pensante, coscienza che percepisce e rappresenta l'esperienza e i fatti fuori e dentro di sé)[178].

Si chiarisce così quella tensione ontologica dell'uomo che si muove dall'esistenziale all'ideale, nello struggente desiderio di colmare tale intervallo, esplicitando l'intima esigenza di assoluto, di infinito, di eterno.

Per vivere e voler vivere abbiamo bisogno di una speranza che ci salvi dal nulla e ci assicuri nell'essere: Dio è questa speranza; abbiamo bisogno di una fede che garantisca dall'oblio il nostro essere: Dio è questa fede; abbiamo bisogno di un amore che appaghi il nostro bisogno di amare: Dio è questo Amore. All'origine del dinamismo personale, in virtù del quale siamo esseri pensanti, volenti e amanti, si esprime la presenza di Dio che fonda come dignità e valore la persona, facendo della capacità della coscienza di riconoscersi e affermarsi, la prova dell'esistenza di Dio come vita e non come idea. Se il progetto teologico rinvia alla fede, quello escatologico rinvia alla speranza, alla quale l'avvenire e il destino della persona sono legati. Un avvenire e un destino all'insegna della "speranza di essere", anzi della "speranza dell'Essere", che non ha avvalli e garanzie, ma testimonianze da ascoltare e, dunque, messaggi in cui credere e confidare.

Alla luce di tale postulazione, Catalfamo legge tutte le posizioni ateistiche, come quella deweyana alla quale egli fa in ogni caso un prezioso riferimento, come una rinuncia ad oltrepassare l'ambito di ciò che è sperimentabile e verificabile nell'esperienza. La ragione deweyana è una ragione che si autolimita, rinunciando a compiere l'itinerario critico che dall'esperienza, attraverso la persona, conduce al postulato dell'affermazione teologica. Ma, riconosce, è pur sempre un atto di libertà[179].

In un'ottica di personalismo pedagogico, Catalfamo concorda con Gino Corallo nell'analizzare i limiti della concezione filosofica del Dewey, da cui deriva anche il suo inadeguato concetto di pedagogia. Egli, infatti, nega l'esistenza di una problematica teoretica della pedagogia, ammettendo solo

---

[178] Cfr. *Ibidem.*, p.20.
[179] *Ibidem.*, p. 80.

quella pratica, il concreto ed effettuale problema dell'educazione, per cui definisce la pedagogia stessa come un' "ingegneria sociale"[180]. Il contributo della filosofia dell'educazione diviene così meramente strumentale e l'educazione viene letta come filosofia in atto. Tale accentuazione della praticità dell'educazione finisce, però, con il limitare la questione educativa ad un problema di mezzi, metodi e pratiche, dunque ad un problema didattico, per cui non esistono fini e valori determinati teoreticamente, ma determinabili in base alle conseguenze emergenti nell'esperienza. Questo concetto in Dewey è tautologico, nulla si pone a fondamento dell'esperienza se non l'esperienza stessa. Da ciò Emerge l'indeterminatezza e la tautologia anche del concetto di educazione, secondo la logica pragmatista per cui non esistono valori indipendenti dall'esperienza che possano discriminare ciò che è educativo da ciò che non lo è. Non c'è in Dewey una scienza dell'educazione, perché non c'è un contenuto intrinseco dell'educazione.[181] Il personalismo accoglie solo alcuni punti della concezione pragmatista, facendo proprio quanto dice Dewey nell'opera *Le fonti di una scienza dell'educazione*:

> "Nessuna conclusione di una ricerca scientifica può essere convertita in una norma immediata dell'arte dell'educazione. Non vi è infatti alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa: vale a dire che non contenga molti altri fattori condizionanti oltre quelli inclusi nel ritrovato scientifico"[182].

Suddette parole vengono accolte dal personalismo per denunciare e combattere le pretese della scienza di voler esaurire con i suo i dati e ricerche l'intero campo di studio della pedagogia. I dati dell'esperienza e delle scienze come la psicologia, la sociologia, la psichiatria sono, nell'ottica personalista, gli elementi a posteriori della problematica pedagogica, mentre i fini e i valori, oggetto della speculazione filosofica, ne rappresentano l'elemento a priori.

Catalfamo sottolinea, inoltre, alcune contraddizioni che emergono nell'affermazione del Dewey, il quale, non esita ad evidenziare i limiti della scienza sperimentale e la sua non esaustività in educazione, contraddicendo la sua concezione biologica e naturalistica dell'uomo. Tale riflessione circa

---

[180] Dewy J., (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, la Nuova Italia ,Firenze, p.35.
[181] Catalfamo G., (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, op. cit., p. 26.
[182] *Ibidem*., p. 10.

l’irripetibilità e non facile generalizzazione delle situazioni che rimarca l’impellenza di criteri valutativi qualitativi e non solo quantitativi in pedagogia, è accolta come positiva dal personalismo, alla luce del concetto di irripetibilità della persona e del salto qualitativo che l’uomo compie sulla natura e sulle determinazioni empiriche e naturali. Ma in Dewey resta una contraddizione.

L’autore siciliano chiarisce in estrema sintesi la linea divergente tra il pragmatismo e il personalismo: se il primo è una filosofia dell’uomo che rincorre una chimerica felicità, impossibile nel regno della natura e nel mondo della storia, cercando il valore dell’uomo nella natura e nell’immanenza, quest’ultimo, invece, afferma il valore dell’uomo sospeso al “Trascendente” e il suo orizzonte è la speranza di una inserzione della persona in una realtà soprannaturale[183].

[183] Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo.*, op. cit., p. 72.

III. Pragmatisti e pedagogisti laici lettori del personalismo

3.1 Lamberto Borghi: tra istanze deweyane e personalismo laico

Giacomo Cives definisce Lamberto Borghi un pedagogista "che è stato di sicuro la figura più autorevole delle scienze dell'educazione del dopoguerra in Italia, e non solo di quelle di orientamento laico, con notevole rilievo anche fuori dall'Italia".

Le origini ebree del pedagogista livornese, laureatosi in Filosofia nel 1929 nell'Università di Pisa con una tesi su Erasmo da Rotterdam e poi docente di ruolo nei licei, lo costrinsero a trasferirsi negli Stati Uniti a causa delle leggi fasciste del 1938. Oltreoceano ebbe modo di conoscere personalmente Gaetano Salvemini, Lionello Venturi, Nicola Chiaromonte, Ernst Cassirer, Jerome Bruner, John Dewey, e di accedere ai nuovi studi di scienze sociali nell'Università di Yale e quindi di approfondire i suoi interessi per il pragmatismo filosofico e pedagogico americano. Chiamato nel 1955 a ricoprire la cattedra di Pedagogia Generale nella Facoltà di Magistero dell'università di Firenze, succederà nella cattedra dell'Ateneo fiorentino ad Ernesto Codignola, l'ispiratore dell'educazione laica e democratica, nonchè il fondatore e direttore dell'eccellente rivista "Scuola e Città", di cui lo stesso Borghi sarà direttore. Dopo Ernesto Codignola, sarà lui il coordinatore della cosiddetta "scuola di Firenze", quella di Visalberghi, De Bartolomeis, Laporta, Tornatore e altri illustri studiosi delle problematiche pedagogiche ed educative.

Tali premesse biografiche si rivelano essenziali per la comprensione del suo itinerario filosofico e pedagogico.

Fondamentale per tutto l'impianto del pensiero del Borghi è la sua posizione antifascista, la vicinanza alla visione del liberalsocialismo, non priva di valori autenticamente religiosi e la grande lezione libertaria della *Critica della Ragione Pratica* di Kant, che fa dei principi di libertà e di autonomia dell'uomo come persona "trascendentale" i cardini della dignità umana e di ogni teoria pedagogica. Partendo dall'analisi kantiana, il Borghi avvicina la filosofia alla pedagogia, facendo di quest'ultima, sulla scorta delle parole di Sergio Hessen, una "filosofia applicata", e rifiutando possibili tralignamenti

empirici o mistificazioni pseudo-scientifiche con lo scopo di aggregare e unificare, senza disperderle e spezzettarle, le varie scienze dell'educazione, e non solo di sottometterle ad un unico parametro di scientificità filosofica:

"Noi parliamo di educazione morale, scientifica (ovvero teorica), artistica,giuridica, religiosa, economica. Ma ciò significa che, nonostante il suo collegamento con i dati della psicologia e della fisiologia, essa non è altro, in sostanza, che una filosofia applicata(…) Perciò ad ogni disciplina filosofica corrisponde una sezione speciale della pedagogia sotto forma di parte applicata: alla logica la teoria della istruzione scientifica, all'etica la teoria della formazione morale e così di seguito"[184].

Il personalismo pedagogico di Borghi, dunque, si forma su una solida base filosofica e dalla completa padronanza della migliore letteratura anarchica mondiale,da Tolstoj a Kropotkin,da Proudhon a Bakunin,da Reclus a Francisco Ferrer,da Camus ai francofortesi ecc., e muove da una precisa visione teoretica dell'educazione come processo attivo e progressivo capace di far emergere tutte le forme speciali dell'autosviluppo e dell'anticondizionamento tanto nella formazione intellettuale che in quella morale e civile.

Borghi, rifacendosi alla pedagogia non direttiva promossa dallo psicologo statunitense Carl Rogers, scrive nel libro *La città e la scuola*:

"Rogers ritiene che ogni individuo possieda la capacità di autosviluppo e di autoapprendimento. Occorre che egli si liberi della corazza di cui si avvolge nella dipendenza da influenze estranee a sé"[185].

Il personalismo di Borghi parla il linguaggio profondo della libertà intesa come una dimensione interiore, un a-priori che secondo la concezione rogersiana, da lui pienamente condivisa, si realizza nei seguenti termini:

"La libertà della quale parlo è essenzialmente una cosa interiore, qualcosa che esiste dentro ciascun essere umano indipendentemente da tutte quelle scelte esteriori di alternative in cui spesso siamo soliti far consistere la libertà (…) Alludo a quel tipo di libertà che è stato descritto efficacemente da Victor Frankl nel suo libro sui campi

---

[184] Hessen S., (1942), *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, Sandron, Palermo, p. 20.
[185] Borghi L., (2000), *L'educazione libertaria,* in *La città e la scuola,* Fofi G. (a cura di), Eleuthera, Milano, p.205.

di concentramento, dove ai prigionieri veniva tolto tutto, dagli averi materiali al loro stesso senso di identità. Ma persino dopo mesi e anni di questa vita resisteva una certezza, che cioè all'uomo può essere strappato tutto meno una cosa: l'ultima delle libertà umane, vale a dire la libertà di scegliere il proprio atteggiamento in qualunque circostanza, la libertà di scegliere il proprio modo di essere. (…) Essa consiste nella consapevolezza di poter essere me stesso, ora e in queste circostanze, per mia libera scelta"[186].

L'educazione libertaria avrebbe dovuto proprio evidenziare e liberare la dimensione a-priori, ontologica, di cui ciascun uomo è portatore. Diversamente, cioè se tutta l'educazione fosse un totale autoapprendimento che si mette in moto da sé, per sola forza intrinseca, non vi sarebbe necessità di conquistare progressivamente l'emancipazione, né di rifiutare l'autoritarismo o di instaurare una prassi libertaria, e la scuola sarebbe un luogo pieno di attraenti inutilità. In questo senso Rousseau aveva insegnato nel suo *Emilio* che pur all'interno di una condizione di autoapprendimento è sempre necessario sviluppare una forte azione educativa che vi aderisca organicamente con la predisposizione di tutti gli strumenti utili all'autoformazione.

In riferimento a quanto esposto, Francesco Codello, ricordando il maestro livornese, dice che la "pedagogia di Borghi si configura sempre come ricerca infinita della natura sociale della condizione umana" e che "l'educazione è sempre creazione del nuovo e mai riproduzione dell'esistente", e cita un'intervista del 1987 nella quale egli metteva in discussione l'esercizio del "trasmettere" da parte del docente e rimetteva in auge la fatica dell'apprendere da parte dell'allievo, dando per acquisito che per Borghi in nessun momento il docente può rinunciare ad assumere una posizione di centralità socratica per realizzare l'obiettivo di far auto-ritrovare ed auto-ricercare al suo giovane allievo la "propria verità":

"Borghi è stato un maestro nel senso socratico: mite ma fermo e deciso nelle sue convinzioni, ha saputo risvegliare in più di una generazione di studiosi, di

---

[186] *Ibidem*, pp. 205-206.

insegnanti, di uomini e donne alla ricerca della propria verità, gli aspetti più autentici del proprio essere liberi."[187]

Borghi ha avuto tra l'altro il grande merito di aver fatto conoscere in Italia il pensiero di Dewey e di altri importanti filosofi e pedagogisti americani, e di non aver mai ignorato la lezione di Gaetano Salvemini e di Carlo Cattaneo sul federalismo inteso nella forma libertaria dell'autogoverno locale e dell'autodifesa dalla sopraffazione politica del potere centralistico da parte delle periferie regionali. Non è un caso se all'inizio della sua attività saggistica si trova quel suo capolavoro storiografico che è *Educazione e autorità nell'Italia moderna* edito da La Nuova Italia nel 1951 e pensato durante il soggiorno forzato negli Stati Uniti per dimostrare la stretta connessione tra percorso educativo autoritario e sbocchi politici di tipo totalitario.

Borghi è rimasto per tutta la vita legato all'insegnamento di Dewey, che ha continuato a far conoscere e commentare fino alla morte, per la promozione attiva della mediazione tra individuo e società, all'insegna della libertà e della collaborazione, considerando giustamente il pragmatismo, oltre all'idealismo e al materialismo storico "un terzo movimento speculativo e pedagogico che ha improntato di sè la cultura della nostra epoca"[188].

Ma anche in ciò senza dimenticare il suo spirito critico distintivo: e nella sua fedeltà di fondo all'ispirazione libertaria, ha osservato come Dewey, tenda a privilegiare il gruppo sociale, l'elemento della collettività, al quale il singolo deve conformarsi, ponendo quest'ultimo in una condizione di secondo piano, operazione non condivisa da Lamberto Borghi che postula il valore irriducibile e fondamentale della persona, alla luce di una continua opera di mediazione e di equilibrio con la società. Da qui, con Cattaneo, e in realtà con lo stesso Dewey, l'apprezzamento dell'autonomia e dell'autogoverno delle piccole comunità, ove la presenza dell'individuo è più identificabile, che non l'esaltazione dei grandi conglomerati, in cui la minaccia della spersonalizzazione e del conformismo è più forte.

Non è possibile, inoltre, ignorare le sollecitazioni filosofiche e religiose che Borghi con grande apertura mentale, e senza nutrire alcun pregiudizio,

---

[187] Codello F., (2001), *Educare cioè educarsi. Ricordando Lamberto Borghi*, in *Rivista Anarchica*, anno 31, n.269.
[188] Borghi L., (1952), *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze, p.38.

aveva recepito dal personalismo francese di Mounier e Maritain e da quello italiano di Giuseppe Flores d'Arcais, Mario Casotti, Aldo Agazzi e Luigi Stefanini, dei quali egli non mancò di apprezzare l'ontologia personalistica propria del Cristianesimo, che si traduceva nell'attribuzione della dignità ad ogni soggetto e nella valorizzazione della pedagogia in quanto scienza filosofica. La loro idea pedagogica consentiva di collocare il rapporto educativo nella concretezza dell'ambiente storico e nella dipendenza verticale dal "vero" Maestro che alla coscienza dettava le istanze profonde dell'interiorità nell'apprendere e nell'agire stimolato dai segnali di un maestro esteriore e della socialità mediatrice. A proposito del pensiero personalista di Stefanini, che deteneva con merito la doppia qualifica di filosofo e pedagogista, egli così si esprimeva:

"L'esigenza fondamentale della pedagogia contemporanea era giustamente scorta da Luigi Stefanini nel riconoscimento e nella valorizzazione del principio della libertà come capacità dell'alunno di svilupparsi secondo le esigenze della sua stessa natura."[189]

Borghi, insieme a Visalberghi e Laporta è una delle massime espressioni di quel personalismo laico, i cui contributi di filosofia dell'educazione sono essenzialmente dei modi differenti di leggere Dewey. In particolare per Lamberto Borghi la relazione con l'alterità assume un orientamento prevalentemente di tipo orizzontale, pur non trascurando la presenza nel suo pensiero, di una sensibilità religiosa esplicantesi nei termini di un sentimento di pienezza e di armonia con la realtà:

"La persona non attinge la sua pienezza (…) se non sulla base di un profondo accomunamento, cogli altri e in vista dell'uguale sviluppo della personalità degli altri. La finalità individuale dell'educazione è la creazione di esseri capaci di portare un contributo allo sviluppo ulteriore di se stessi e degli altri, capaci, cioè, di istituire profondi legami cogli altri e di sentire l'unità profonda della propria persona con una realtà e una società sempre più vaste, nel tempo e nello spazio, in un processo di universalizzazione."[190]

---

[189] Borghi L., (1958), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea in Italia*, SFI, Roma, p.467.
[190] Borghi L., (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, p.8.

Educazione, dunque, come processo di universalizzazione, come acquisizione della capacità di conquista dell'universalità, sia attraverso la fondazione di rapporti umani che non escludono nessun uomo, sia attraverso l'organizzazione intellettuale del mondo oggettivo attraverso l'indagine scientifica e la comprensione di quelle che si chiamano leggi naturali, sia, infine, attraverso quello sforzo di valorizzazione e idealizzazione di tutta l'esistenza in ogni suo particolare momento della vita propria e dell'universo in cui il pensiero assume un aspetto religioso. Forti, in queste riflessioni, sono le istanze deweyane che evidenziano l'imprescindibilità delle scienze e del metodo sperimentale, nonché l'aspetto psicologico e sociale dell'educazione. La sporgenza di Borghi relativa alla concezione sociale dell'educazione rispetto al Dewey, si evince nella sua concezione del potere del pensiero secondo la quale nel processo di sviluppo, questo giunge a sciogliersi da ogni legame sociale dopo il periodo dell'incipiente adolescenza, definito il periodo "della grazia sociale", per cui il sentimento dell'universale che ha avuto fino a quel momento un prevalente carattere sociale ed ha necessitato di riferimenti sensibili, si libera per elevarsi al mondo del concetto. Tale capacità di pensiero puro, specifica il Borghi, non rimane una finalità chiusa in sè, ma serve a fecondare ulteriormente i rapporti sociali con le persone e con le cose.[191]

Con il riferimento all'aspetto religioso del pensiero e del processo di sviluppo, il pedagogista toscano chiarisce il suo intento partendo da una giustificazione socio-psicologica per cui la considerazione della vita come tesa a fondare legami con gli altri di assoluta intimità e in un rapporto di amore-identificazione, giustifica al fede in un fondamento di pura interiorità spirituale che avvalori e sostanzi la tensione di ogni uomo verso "l'accomunamento con gli spiriti altrui nel proprio spirito, quasi un'anima delle anime sottratta alla precarietà, agli smarrimenti, agli arresti, e quasi garanzia dei nostri sforzi".

Esiste, però, nelle riflessioni del Borghi anche una lettura in chiave intellettuale-oggettiva circa l'aspetto religioso: l'uomo compie un'opera senza fine tesa ad introdurre nei limiti delle realtà il pensiero, l'ideale e il valore sebbene tale processo non sfugge dal cerchio dell'esperienza, egli concepisce,

---

[191] *Ibidem*, p. 15.

sulla scia di Alfred Whitehead e in certa misura anche dello stesso Dewey, questa progressiva organizzazione e unificazione del molteplice, come referente ad un' "unità operante di reale e ideale", definizione con cui Dewey esprime la sua idea di Dio, oppure ad un'essenziale unificazione del mondo dei fatti grazie al mondo del valore e all'idea di Dio come "esistenza fondata nel valore e persuasiva verso un'ideale coordinazione" (Whitehead).

Idea religiosa, dunque, come principio euristico e regolativo, come sentimento della totalità, che si collega alla finalità religiosa dell'educazione come sforzo volto a rendere sensibili gli animi dei giovani all'idea di interiorità spirituale come guida nell'accomunamento con gli altri uomini, e all'idea di unità dinamica di reale e ideale in cui si sostanziano gli sforzi dell'uomo diretti a introdurre ordine e ragione nel mondo[192].

Religioso è, per Borghi, il legame dell'uomo con l'universo attraverso la conoscenza e l'azione sul mondo volta ad infondere idealità, ordine e razionalità nelle cose, legame che pone l'esigenza di un accordo dinamico e operoso tra essere e pensiero, tra reale e ideale, tra fatti e valori. Tale accordo è espresso dall'idea di Dio, molto lontana da una concezione istituzionale della religione e della società.

Pertanto la Chiesa cattolica e la sua concezione educativa, sintetizzata nell'enciclica *Divini Illius Magistri,* emanata da papa Pio XI il 31 dicembre 1929, documento ufficiale dell'attivismo cattolico degli anni '30, in cui si afferma di voler tutelare "il principio dell'autonomia della coscienza individuale", appare al pedagogista livornese incongruente nel risolversi in definitiva "a beneficio dell'autorità della Chiesa, della sua guida e del suo controllo". Per Borghi emerge una contraddizione: "Mentre quindi si vede chiaramente lo sforzo della dottrina cattolica di fondare su stabili assi la coscienza individuale e la persona umana, l'affermazione che essa non si formi nella sua integrità alla perfezione morale che le compete senza che vi penetri il sacerdote e con esso l'autorità della Chiesa rende vacillante quella base che prima si era costruita".[193]

Borghi scorge le contraddizioni nel personalismo cattolico e nelle pedagogie sedicenti libertarie nell'azione e nella tentazione plasmatrice

---

[192] *Ibidem*, pp.16 – 17.
[193] Borghi L., (1958*), Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 238-239 e 220 -221.

dell'insegnante che non sembra riuscire a garantire, per una sorta di istinto interventistico e prevaricatore, la crescita autonoma e libera della soggettività del proprio allievo. Questo il pericolo denunciato dal Borghi: il principio motore corre, così, il rischio di essere nuovamente trasferito dall'alunno al maestro, non inteso, però, in senso socratico. Appare chiaro, invece, al Borghi il ruolo dell'insegnante che, sulla scorta del pensiero del Dewey, definisce "expeditor of growth", sollecitatore di sviluppo, capace di aiutare l'alunno a prendere contatto con la realtà naturale e sociale, attraverso un lavoro di "semplificazione" dell'ambiente, ricorrendo sempre ad un'espressione del grande pragmatista americano. Riconoscimento della natura, degli impulsi e degli interessi dell'alunno, organizzazione dell'ambiente, rispetto e libertà reciproci, creazione di una intima vita comunitaria con gli alunni, attenzione non solo all'aspetto intellettuale del processo di apprendimento, ma costruzione di una profonda sintonia affettiva, creatrice di sicurezza e liberatrice di attività, e grande rilievo agli stati emotivi: il tutto riassumibile in quell'atteggiamento di amore che, per Lamberto Borghi, è il solo capace di soddisfare i bisogni dell'alunno e di riconoscerne e indirizzarne gli interessi.

Nella sua analisi del rapporto maestro-scolaro Borghi coglie anche spunti preziosi da un idealista come Lombardo-Radice, definendo tale relazione educativa un rapporto tra due spontaneità, in cui il compito del maestro non si limita a quello dello scienziato, ma anche dell'artista, in un processo che si fa continuo garante di libertà, da una più stretta ad una più larga, come chiariscono gli studi di psicologia da Piaget a Winnicott, ai quali Borghi riserva grande attenzione per la costruzione del suo itinerario pedagogico.[194]

In relazione alla complessa tematica dei valori e da come è stata esaminata e riesaminata dal Dewey, Lamberto Borghi chiarisce alcuni punti sui quali concorda Gino Corallo, insigne pedagogista del fronte cattolico, che cita le parole del Borghi nel suo libro *Dewey*:

«Cercando di stabilire la differenza tra l'impostazione del pensiero del Dewey nel terzo e nel quarto periodo del suo sviluppo speculativo» , in cui si registra una maggiore considerazione per l'importanza dei valori e della finalità etica, «è forse

[194] Borghi L., (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, op. cit., p. 33-34.

lecito dire vedendo come motivo essenziale della filosofia del Dewey lo sforzo diretto a reintegrare la conoscenza e l'attività umana nel quadro generale della realtà e dei processi naturali, che laddove nel terzo periodo le prime si inseriscono in questo quadro senza drammaticità come elementi importanti, ma subordinati alla realizzazione dei processi naturali, nel quarto periodo le attività e i valori acquistano un rilievo nuovo nei confronti dei dati immediati dell'esperienza. L'unità tra valori e fatti si incrina sebbene non si rompa, vacilla, ma non cade. Il dramma del pensiero del Dewey sta in questo suo scavare il terreno sotto i dati del suo naturalismo, in questa sua sete inappagata di valore, in questo suo sforzo di umanizzazione dell'esperienza. Di questo dramma, che rende il suo filosofare cosa viva e pregnante, lo sviluppo del suo pensiero pedagogico dà ampia e documentata testimonianza»[195].

Oltre che del Dewey, Lamberto Borghi si ritenne per tutta la vita debitore del filosofo e pedagogista Aldo Capitini, dal quale apprese, quasi per via osmotica, lo spirito esistenzialista, l'anelito alla solidarietà e uguaglianza tra gli uomini, il primato della libertà e la polemica con la realtà "così com'è", la visione di una pedagogica antidogmatica e anticonformista, il concetto di educazione come tensione e liberazione[196], ma anche il sentire religioso che, partendo da un netto rifiuto per l'istituzione, lo spinse a far suoi alcuni aspetti del cristianesimo che percepiva come più consoni al suo sentire e vivere l'esistenza: la solidarietà di tutti gli uomini nell'essere, come diceva Capitini, "crocefissi nei limiti di una realtà"; l'esigenza di un'universale redenzione; la resurrezione di tutti in una realtà nuova. Egli riteneva necessaria "la moltiplicazione" di Gesù per tutti gli uomini. Cioè l'estensione a tutti della sua esperienza di sacrificio e di rinascita.[197] Netto, però, il rifiuto per il privilegio, l'autorità e la pretesa di potere da parte di chiuse istituzioni, sia la Chiesa che lo Stato.

Da Capitini Borghi attinse anche l'apertura verso l'eredità del pensiero umanistico, considerato portatore di libertà contro ogni dogmatismo e oppressione di uomini su altri e di fiducia nel progressivo sviluppo del mondo[198], nonchè promotore dell'idea che "nessuno ha il privilegio di ciò che è

[195] Borghi L., (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 239-240.
[196] Cfr., Capitini A., (1951), *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze, p.5.
[197] Borghi L., (2000), *La città e la scuola*, Fofi G. (a cura di), Milano, Eleuthera, p.79.
[198] Capitini A., (1955), *Religione aperta*, Guanda, Parma, pp.12-13.

spirituale", perché questo è alla portata di tutti, della libera e attiva coscienza, fucina di valori.

Promotore dell'educazione libertaria, Borghi attinse dal già citato psicologo statunitense Rogers, forte critico del comportamentismo Skinneriano, dalla concezione kropotkiniana della libertà come "libera ricerca", da Tolstoj e dallo stesso Kropotkin per la concezione di "educazione integrale" fondata sui principi anarchici, fino ad uno dei più grandi cultori di pedagogia delal prima metà del XX secolo: John Dewey, per il quale il libertarismo, in sede teoretica, è intrinsecamente legato alla prassi, come coltivazione della libertà di pensiero in virtù della quale ogni pensatore mette in pericolo una qualche parte del mondo apparentemente stabile.[199]

Questa è stata nella sostanza la visione filosofico-pedagogica di Lamberto Borghi, propugnatore, assieme a Giovanni Maria Bertin, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, e tanti altri, delle istanze più serie, vitali e durature dell'attivismo pedagogico e dei metodi e contenuti più aggiornati dell'apprendimento. La pedagogia libertaria di Borghi in particolare si è tradotta nell'approccio non coercitivo al sistema dell'apprendimento e nella teorizzazione della necessità di rileggere continuamente e criticamente i contenuti, le modalità ed i valori morali dell'insegnare. Se educazione è sempre autoeducazione, che però non esclude in nessuna fase della crescita la presenza "socratica" del maestro, allora il momento fondamentale diventa quello dell'apprendimento, dell'assimilazione delle strutture concettuali e del significato dell'insegnare. E questo resta il concetto centrale della filosofia borghiana: "L'anarchismo è il processo stesso di sviluppo della libertà nel senso di un'autocritica permanente, di un rivedere e di un ripensare la libertà all'infinito, di ciò che essa è nel suo profondo"[200].

---

[199] Dewey J., (1973), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, p. 168.
[200] Borghi L., (1987), *L'educazione permanente*, in "Volontà", n. 1, p.49.

3.2 I labirintici itinerari della pedagogia della persona dalla prospettiva di Alberto Granese

Alberto Granese, insigne pedagogista italiano contemporaneo, affronta ad ampio raggio i problemi e le sfide emergenti e complesse della pedagogia del primo decennio del XXI secolo, in una prospettiva che è capace di guardare al passato per proiettarsi sul futuro alla luce di una contemporaneità dinamica e articolata nella quale la riflessione sull'educazione necessita di continui aggiornamenti in relazione alle sfide sempre nuove che la società scientifico-tecnologica pone e impone al pensare pedagogico.

Un punto cruciale affrontato dal Granese, punto di partenza e fondamento teoretico per qualsiasi riflessione pedagogica, è la sua concezione della pedagogia e della filosofia dell'educazione, alla luce di una definizione di filosofia come "la riflessività autonomamente dispiegata di un pensare per problemi che si profilano e si propongono secondo necessità"[201]. Egli, infatti, non intende identificare la teorizzazione pedagogica con la filosofia dell'educazione, ma propone una "pedagogia critica", distinta da una non bene identificata e, per alcuni aspetti residuale, filosofia dell'educazione, che egli considera disciplina di incerte e recenti origini, senza vera e specifica storia o con una storia più immaginaria che reale. Considerazione che trova riscontro nell' "indebolimento" del pensiero filosofico, ormai non più in grado di farsi carico dei problemi di sua stretta competenza e che "tanto meno sembra abilitato a farsi carico dei problemi dell'educazione"[202].

Sostiene il pedagogista sardo che se la locuzione "filosofia dell'educazione" dovesse far pensare a una delle dépandances che la "casa" della filosofia mette a disposizione dei suoi ospiti più o meno occasionali e graditi, vi sarebbe motivo, per gli stessi filosofi, di esprimere dubbi e perplessità. E se la pedagogia, presentandosi in veste filosofica, volesse ricorrere a una sorta di nobilitante "camouflage", le ragioni del dubbio e del disaccordo, diverrebbero ancora più forti.

---

[201] Granese A., (2008), *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma, p. 8.
[202]*Ibidem* , p. 9.

L’idea della pedagogia critica, portata avanti da Granese, di porre, in alternativa alla filosofia dell’educazione e alla pedagogia filosofica, il concetto di “filosofie pedagogiche” corrisponde all’esigenza che, nella seconda metà del secolo scorso si è apertamente manifestata, di conciliare il rigore filosofico (la filosofia “scientifica”, declinata in senso metodologico antispeculativo e antimetafisico), la consapevolezza debolistica dei limiti della razionalità filosofica, e il richiamo di quella intrinseca connessione tra “filia” e “sofia” che è il contrassegno del filosofico assunto in tutta la sua complessità, nella pienezza, originaria e storica, del suo significato.

Nel libro del 2008 *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*, il pedagogista sardo prosegue la sua serrata critica alla filosofia dell’educazione definendola un’entità fittizia, collocata nel catalogo delle discipline accademiche, in una posizione di marginalità e quasi di “apartheid” rispetto alle discipline filosofiche vere e proprie. La categoria della formazione deve essere letta, pertanto, in relazione ai problemi connessi alle nuove configurazioni delle teorie e delle pratiche educative nel teatro di una globalità connotata da prospettive di sviluppo planetario in ciò che attiene ai mutamenti d’ordine economico, civile e culturale, affiancati da contraddizioni e squilibri non facilmente sanabili.

In un’accurata analisi retrospettiva, necessaria e basilare al fine di una globale comprensione delle sfide della presente temperie culturale (stimmung), Granese denuncia come, a partire dal secondo dopoguerra, i pedagogisti italiani, pur con alcune significative eccezioni, abbiano rinunciato a considerarsi “pensatori” (cioè interessati al medio e al lungo periodo e quindi tentati di astrarsi dal “presente”) e si siano orientati, per “amore di concretezza” e per contribuire a decisioni di governo, alla considerazione dei problemi del breve e brevissimo periodo, trascurando, o abbandonando, quella delle tematiche del medio e lungo periodo. Questa opzione si è tradotta, (cosa che non è avvenuta per altre discipline e tanto meno per quelle scientifiche) in una sfasata e perniciosa distinzione, o separazione, fra il teorico e il pratico, fra l’astratto e il concreto. Ciò ha falsato anche, in molti casi, i rapporti, nella stessa disciplina pedagogica, fra ricerca di base e interessi applicativi. Per di più i pedagogisti, ponendo al centro della loro attenzione i problemi del periodo breve e brevissimo, si sono trovati a competere, in condizione di

svantaggio, con gli specialisti delle discipline un tempo considerate “ancelle” della pedagogia. La perdita delle radici storiche e il disinteresse per il sincronico-tematico, che non è l’immediato del breve periodo, ha nociuto sensibilmente alla disciplina pedagogica impedendole di contribuire all’approfondimento dei temi emersi e dibattuti in ambito filosofico che oggettivamente li riguardavano proprio in quanto pedagogisti.

Si deve osservare che, per il pedagogista cagliaritano, una considerazione critica dei motivi di un pensiero pedagogico evoluto e maturo avrebbe consentito di approfondire il discorso sulla razionalità scientifica e sui suoi limiti, avrebbe favorito una riflessione più significativa circa i rapporti fra i giudizi di fatto e i giudizi di valore, fra le prescrizioni e le descrizioni, fra le strutture, le trasformazioni e i mutamenti, lo statico e dinamico, l’ordine e il disordine (entropia ed entalpia). Avrebbe reso possibile una comprensione più adeguata dei motivi e delle istanze di movimenti come lo strutturalismo, l’ermeneutica, il pragmatismo, la fenomenologia e la neoscolastica[203].

Il tentativo di porre in essere una “pedagogia critica”, di cui Granese è un illustre rappresentate e quasi un “padre fondatore”, come egli stesso si definisce, in quanto coordinatore per più di dieci anni un gruppo di ricerca di interesse nazionale che aveva nelle sue insegne proprio questa locuzione, ha contribuito, entro certi limiti, a superare l’impasse e a riequilibrare i rapporti fra le due discipline, ma si deve ribadire che decenni di reciproca e più o meno esplicita delegittimazione, hanno indebolito e impoverito sia la disciplina pedagogica che quella filosofica. Ciò ha avuto come esito un rapporto squilibrato, scompensato e asimmetrico fra le due discipline. Mentre alcuni pedagogisti si richiamavano ai grandi temi della filosofia e interpellavano i rappresentanti e i protagonisti del pensiero filosofico moderno-contemporaneo, raramente i filosofi si sentirono impegnati a un comportamento di reciprocità.

I legami tra le due discipline possono essere riallacciati nei termini di una “nuova alleanza”, la quale, più ancora che come interazione o transazione, (nel senso dell’ultimo Dewey), si configuri e si proponga in termini di “interfecondità”(il termine “interfecondità” ha cittadinanza nell’antropologia fisica e in quella culturale: i soggetti umani sono interfecondi sia

---

[203] Granese A., *Filosofie pedagogiche. Ciclo seminariale di specializzazione e di ricerca sull’educazione e sulla formazione*. *Linee di indirizzo*. Roma, Febbraio-Giugno 2014.

biologicamente che culturalmente). L’interfecondità, tuttavia, non è solo un dato di fatto, ma deve essere perseguita e realizzata. Granese la interpreta come una potenzialità (l’endogamia non giova ai soggetti umani così come non giova alla discipline umanistiche e scientifiche), da sfruttare al fine di una crescita, individuale, collettiva, culturale, nel reciproco riconoscimento che vi sono motivi e problemi di filosofia fondamentale nella pedagogia, così come vi sono problemi di pedagogia fondamentale nella filosofia.

Parlare di pedagogia filosofica, dunque, porta con sé il rischio di accreditare indebitamente l’idea di una pedagogia che opera il già menzionato “camouflage”, vestendo arbitrariamente i panni della filosofia; al rischio opposto ci si espone nel momento in cui, parlando di filosofia dell’educazione, s’incorre nell’obiezione che può esserci una filosofia di ogni cosa e che la filosofia dell’educazione può configurarsi come la già menzionata fattispecie di una “philosophia minor”, quali potrebbero essere una filosofia della produzione industriale, della finanza, del commercio, del turismo ecc.

Si farebbe torto, con questo, sia alla filosofia che alla pedagogia, sicché il parlare di “filosofie pedagogiche” può assumere una valenza riparatrice e di recupero non conservativo di passaggi, momenti e modelli concettuali da ricostruirsi con un’attenta ricognizione storica, associata a un’impegnativa elaborazione teorica. Se una pedagogia separata dalla filosofia risulta gravemente impoverita e indebolita, mortificata e mutilata sul piano culturale, una pedagogia ingenuamente e subordinatamente filosofica si espone a obiezioni insormontabili, all’addebito della “reductio in aliud genus” e a una inevitabile marginalizzazione[204].

Non si può non tener presente, inoltre, che la filosofia non è l’unica forma di teorizzazione pedagogica, così come la filosofia della scienza è ben lungi dal poter essere considerata l’unica forma di teorizzazione scientifica. Una teoria scientifica (elaborata nel campo della fisica, della chimica, delle discipline mediche ecc.) non è riconducibile “sic et simpliciter” a una filosofia della scienza, e questo vale anche per una pedagogia che ambisca a definirsi scientifica, nei termini di una scienza dell’educazione.

---

[204] *Ivi*.

Alberto Granese cita John Dewey per dimostrare, con un esempio concreto, che il pedagogista statunitense non ha praticato una filosofia dell'educazione, né ha proposto modelli di pedagogia filosofica. Si è occupato autorevolmente di problemi pedagogici ed è stato un pedagogista di valore e statura universalmente riconosciuti, ma le sue teorizzazioni (da *Scuola e Società*, al *Mio credo pedagogico*, a *Democrazia e educazione*) non possono essere considerate modelli di filosofia dell'educazione o di pedagogia filosofica. Molto significativamente Dewey ha voluto distinguere, nelle sue opere più importanti (dalla *Ricerca della certezza* a *Natura e condotta dell'uomo*, alla *Logica, teoria dell'indagine*) tra il "filosofico" e il "pedagogico", evitando le commistioni teoriche derivanti dai concetti di pedagogia filosofica e di filosofia dell'educazione[205].

Il presupposto della non riducibilità della filosofia alla pedagogia o della pedagogia alla filosofia è, dunque, irrinunciabile.

Ciò che è fondamentale promuovere è l'esplicitazione delle pedagogie implicite nei modelli filosofici, sul presupposto che filosofia e pedagogia sono forme distinte di teorizzazione delle quali, quella pedagogica attiene direttamente ai problemi e ai modi dell'agire formativo, mentre l'altra offre, o mette a disposizione del pedagogista elementi della propria autonoma teorizzazione utili a garantire un miglior fondamento dell'altrettanto autonoma teorizzazione pedagogica. Da ciò si evince che il problema educativo non è affrontabile riduttivamente come un problema filosofico o scientifico.

In molti casi, il riferimento della pedagogia alla filosofia si concreta nella ricerca del fondamento epistemologico del pensare e del teorizzare pedagogico, mentre si trascura di rilevare e di analizzare la già menzionata valenza pedagogica dei modelli di pensiero filosofico e quindi di individuare per un verso le filosofie pedagogiche e per l'altro di accertare quali contributi all'autonoma teorizzazione pedagogica (che deve riferirsi alle concrete pratiche di formazione) esse possano offrire[206].

---

[205] Granese A., *Riflessione integrativa sul progetto seminariale "Pensiero filosofico, sapere pedagogico. Seminario di Specializzazione e di Ricerca sull'Educazione e sulla Formazione. Un confronto tra Filosofia, Scienze Umane e Pratica Educativa"*, Roma, Febbraio – Giugno 2014.
[206] *Ivi*.

La post-modernità, ritiene Alberto Granese, richiede un oltrepassamento della pedagogia tradizionale, greco-europea e più generalmente occidentale, dei suoi paradigmi e pratiche corrispondenti, per inserire la pedagogia in un'ottica planetaria, con uno sguardo, però, che sia sempre retrospettivo da un lato, e prospettico dall'altro.

La scienza contemporanea, nelle sue specificazioni e specializzazioni, sembra eccedere irriducibilmente il sapere filosofico, anche se resta alla filosofia, forse più come pretesa che come capacità effettiva ed effettivamente riconosciuta, una possibilità di comprensione e di inclusione della scientificità positiva: complessi e dall'origine lontana, dunque, i rapporti tra pedagogia filosofica e pedagogia scientifica.

Interessante e ricco di spunti critici è il riferimento che Granese fa al pensiero teologico, poco frequentato da filosofi e pedagogisti, e spesso giudicato incompatibile con altre modalità di approccio alle realtà "ultime e penultime", come le definisce lo stesso Granese riprendendo un'espressione di Bonhöffer. La teologia, infatti, continua il professore di Cagliari, sembra allontanare dal pensiero critico, sviluppandosi su presupposti di affidamento fideistico e poco attendibile come disciplina teorica, tale comunque da privilegiare un pedagogismo catechistico rispetto ad una pedagogicità critico-concettuale. In parte e fino ad un certo punto il pensiero critico si è presentato con un programma di liquidazione della metafisica, considerata non-critica per definizione; in altra parte, e in altra fase, la metafisica è stata rimessa in gioco e riconsiderata come presupposto ed esercizio del pensiero critico. Teorizzazioni recenti della razionalità e dei suoi limiti hanno mostrato con chiarezza a quali variazioni sia esposta la nozione di pensiero critico e quali reversioni di prospettiva e veri e propri capovolgimenti e ritorsioni siano possibili in questo campo. All'esercizio programmato e metodico della razionalità si è spesso venuta alternando e talvolta contrapponendo, evidenzia Granese, la critica della razionalità, ambito nel quale la riflessione e la letteratura teologica, praticamente ignorate per una pretesa laicità, soprattutto in Italia, possono offrire una rappresentazione problematica, non condizionata da opzioni di tipo fideistico.

Nella visione di Granese, la pedagogia potrebbe reagire alla crisi della razionalità classica restaurando e riabilitando la stessa razionalità scientifica,

evidenziando il vantaggio che la scienza, anche sperimentale, empirica, ipotetico – deduttiva potrebbe ricavare dal riconoscimento della sua valenza e della sua funzione pedagogica, non solo in senso lato, ma strutturalmente come pratica di formazione e servizio reso sul terreno delle pratiche umane generalmente configurate[207]. Da tale esigenza emerge la necessità di decostruire o de-ontologizzare la distanza tra teoria e pratica, le quali non sono entità, territori o ambiti precisamente delimitabili, in quanto il teorizzare è, per un verso, un "modus" dell'agire, anche semplicemente dell' "accadere" formativo, e per l'altro è proprio dell'agire formativo, nella sua complessità universalizzante, offrire di volta in volta la chiave di decodificazione del teorico in termini di prassi (Granese sottolinea come anche nella concezione teologica si assiste alla priorità del Verbo, la cui diffusione universale non è un fatto cognitivistico o cognitivo, ma peculiarmente pratico – soteriologico: "Diligere est major deiformatio quam intelligere" secondo la citazione che Granese fa del francescano Consalvo di Balboa, a cui il mistico Eckart obiettava che si è graditi a Dio proprio in virtù del sapere: "aliquis praecise est Deo gratus quia sciens")[208].

Ovviamente nel pensiero di Granese il ripensamento della razionalità non può in alcun modo tradursi in una rinuncia mistico-irrazionale dell'esercizio del pensiero critico. Se da un lato è necessario un disconoscimento del carattere ultimo e finale della criticità e della conoscenza, dall'altro è altrettanto fondamentale sottolineare l'esigenza di un illimitato affidamento e incremento di queste due fondamentali "potenze del fare", tenendo presente, però, il primato della cura sulla conoscenza e dell'uomo inteso come fine. Interessante è, a questo punto, la relazione che Granese intreccia tra l'atto di fede e il pensiero critico: il "credere per comprendere", al quale si può polemicamente contrapporre il "valutare e soppesare con accuratezza e prudenza prima di assumere una decisione", non esclude, anzi implica l'esercizio della critica. Se l'opzione di fede non esclude la critica e allo stesso tempo la fede non è mai il risultato garantito dell'esercizio della critica, la connessione tra le due è sottile e troppe volte trascurata: spingere la critica fino al punto di criticare la fede come atteggiamento acritico significa

---

[207] *Ibidem*, pp. 28 – 29.
[208] *Ibidem*, p. 39.

non riconoscere che la fede, già per definizione, riposa su un a-priori di intelligenza precritica, non avendo logicamente diritto di chiamarsi fede il credere ad una evidenza conseguita per via dimostrativa. Bisogna ricordare, inoltre, che alle origini della pedagogia moderna e contemporanea si collocano posizioni teoriche che rimandano ai trascendentalisti americani come R. W. Emerson e a James e Pierce, precursori del pragmatismo.

Per Alberto Granese lo specifico della pedagogia sta nel suo cuore critico-radicale che orienta in termini "trascendentali" gli altri saperi e che intende districarsi attraverso procedimenti ermeneutici nel "labirinto" della pedagogia e nella "porta stretta" dell'educazione. Secondo Granese la metafora del labirinto vuole essere concepita come:

"metafora della conoscibilità condizionata, con l'orgoglio e il sentimento di sfida dell'Ulisse dantesco, con l'umiltà ambivalente e sdegnosa di un Lessing, o come riconoscimento di uno scarto della ragione finita rispetto alle certezze proclamate al di fuori della verificabilità mondana e appunto per questo proposte come contenuti di verità indubitabile"[209].

Le metafore del labirinto e della porta stretta sono complementari, ma differenti:

"La figura del labirinto è per molti aspetti tipicamente post-moderna, mentre quella della porta stretta offre indicazioni di ripensamento critico della cosiddetta post-modernità in cui una pedagogia radicale può riuscire utile a far chiarezza" – perché questa teoreticità serve a segnalare – "vizi ed equivoci della filosofia di ispirazione postmoderna richiamando linee di meditazione filosofica lungo le quali le ambivalenze della modernità e quelle delle argomentazioni prodotte in vista del suo superamento, al fine di delimitarlo, appaiono evidenti"[210].

Collocato sul versante laico, ma in un'ottica di approfondimento dei diversi contesti in cui l'idea personalista ha preso corpo e delle oscillazioni di interpretazione e di significato a cui ha dato luogo, Alberto Granese sottolinea la particolare rilevanza che la tematica assume nell'ambito dell'educazione e

---

[209] Granese A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, p. 26.
[210] *Ibidem*, p. 42.

della pedagogia: "il nodo problematico del personalismo" è di natura pedagogica, e se correttamente e non restrittivamente inteso, il problema della persona si caratterizza come il problema pedagogico per eccellenza e anche come il problema filosofico per eccellenza[211].

Come l'autore ha affermato nel suo volume *Il labirinto e la porta stretta* del 1993, l'esistenza di un personalismo pedagogico non è solo il frutto dell'applicazione alla pedagogia del personalismo più generalmente inteso, ma è la base di una seria analisi, filosofica e scientifica, del problema della persona.[212]

In questa analisi la persona è individuata come:

> "il luogo di conversione degli eventi in azioni, l'ambito insondabile in cui si compie la trasmutazione di ciò che è dato in ciò che è scelto, voluto, assunto come proprio […]. È intrinseco alla persona costituirsi attraverso l'educazione. Qualcosa viene fatto con la coltivazione e la cura che concreta e testimonia una dipendenza, ma ciò che l'educazione consegue deve tradursi in una libera e consapevole autodeterminazione […]. In mancanza di questa trasvalutazione non si dà persona né educazione, e quindi le due cose stanno e vanno insieme: solo ciò che è persona è propriamente educabile, solo ciò che è educabile […] è propriamente persona"[213].

Quanto Granese sostiene in merito alla specificità del personalismo pedagogico è inquadrato in una prospettiva volta a distinguere i cosiddetti "itinerari del pensiero personalistico", i diversi modi di intendere e di affermare o no una teoria della persona assunta come centro teorico o pratico, tematica intorno alla quale "il pensiero moderno contemporaneo occidentale […] si è sbizzarrito […] tanto da creare una sorta di labirinto di percorsi in cui è facile smarrirsi e un groviglio di posizioni in cui è difficile districarsi"[214].

Nella reinterpretazione attuata dall'autore è posta in evidenza la differenza tra personalismo cristiano e personalismi non cristiani laddove si riconosce che, nel primo, la persona ha il proprio "vincolo" con la trascendenza

---

[211]Granese A., (1994), *Il concetto di persona in filosofia e pedagogia,* in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, pp.170-171.
[212] Granese A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta,* La Nuova Italia, Firenze, p. 224.
[213] *Ibidem*, p. 245.
[214] *Ibidem*, p. 236.

e che, pertanto, da un punto di vista cristiano, il concetto di persona è inscindibile dalla creaturalità e dalla dipendenza.

Nell'ottica di Granese non solo non c'è coincidenza tra individualismo e personalismo, ma i principi delle tesi personalistiche sono per molti aspetti l'esatto contrario dell'idea liberale di libertà dell'individuo. Il carattere del personalismo cristiano, in particolare, è quello di essere vincolante, al punto da fare della persona "un presidio di resistenza", non solo per la sua intrinseca irriducibilità, ma anche, e soprattutto, per la sua creaturalità e dipendenza agapica dal Dio Creatore.

L'ammissione che vi sia "qualcosa di molto più sostanziale" che fonda la persona traspare anche dalla rilevazione che ciò che accade nell'uomo, anche educativamente, non è l'uomo, così come non lo è ciò che materialmente costituisce l'uomo. Potremmo dire, con Granese, che cervello, sistema nervoso periferico, sistema endocrino ecc. costituiscono l'uomo, ma non la persona umana, e bisognerebbe indagare le ragioni per cui è grammaticalmente ammissibile dire "persona umana", quasi che potesse esservi una persona non-umana o che l'uomo non fosse necessariamente "ex vi termini" persona [215.]

Questa sottolineatura da parte della pedagogia laica può essere interpretata in termini di riconoscimento di una componente di specificità e di particolarità della persona che sfugge alla considerazione e all'indagine condotta esclusivamente sulla base della realtà naturale. Si tratta di una sorta di "rivendicazione" di una specificità personale che va al di là di ogni schematica riduzione in termini strettamente oggettivi e che può considerarsi il punto di partenza per favorire la riconsiderazione dell'uomo in quanto persona.

Di fronte ai pressanti e quasi inarrestabili processi di trasformazione della società postmoderna, in particolare sul versante scientifico-tecnologico, si assiste ad una volontà di predominio della razionalità scientifica di una sorta di "neoilluminismo tecnocratico", ma anche al galoppare di istanze nichiliste in relazione alle questioni fondamentali dell'esistenza, a cui la scienza non riesce a dare una risposta. Alberto Granese coglie tale intreccio articolato e fitto di relazioni "postmoderne", facendo notare che la persona non è solo un fine irrinunciabile, ma anche un potente mezzo per valutare lo scenario della

---

[215] *Ibidem*, p. 246.

pedagogia contemporanea nei rapporti con la filosofia, la religione, la scienza e i suoi mutamenti[216].

Granese prosegue nella sua analisi critica, evidenziando che un altro aspetto trascurato di ciò che si designa come post-modernità è la double face di un processo caratterizzato da spinte di superamento irrevocabile e, spesso, traumatico di assetti e figure dell'organizzazione sociale produttiva ed economica, e da richiami a idee implicite ed esplicite al patrimonio della modernità, fatto anche di conflitti, lacerazioni e contraddizioni, maturate nella pre-modernità che della modernità è stata la premessa. Granese registra come la critica del materialismo non solo ha sempre accompagnato gli sviluppi del materialismo stesso, ma si è spesso configurata come dichiarazione del primato dello spirito che organizza e definisce valori e scelte, in virtù di una mente capace di dominare la materia, il tutto condensato, nei due secoli scorsi, in un clima di fraintendimenti e ambiguità tra le posizioni spiritualiste e quelle materialiste. Il rischio dello spiritualismo postmoderno di porsi come principio di dematerializzazione è tracciato, sulla scia di Rifkin, come insidia possibile di un materialismo della virtualità anarchica, dissociata dai principi di valore e, in ultima istanza, di uno spregiudicato materialismo pratico[217].

Giuseppe Acone commenta le parole del pedagogista cagliaritano elogiando la sua capacità di mettere in luce, sulle tracce di Rifkin, come il tentativo centrale di una certa cultura, sviluppatasi tra la fine del Novecento e gli inizi del XXI secolo, sia quello di fare della dematerializzazione informatica-telematica-virtuale-ipertestuale la mediazione, anche pedagogico-didattica, dello scontro permanente della modernità tra materialismo e spiritualismo. Granese afferma senza mezzi termini, prosegue Acone, che tale posizione, nel momento in cui tenta di darsi forma di totalità informatica, virtuale, comunicativa, ipertestuale, rappresenta nient'altro che una "caricatura della spiritualità"[218].

Il pedagogista salernitano riconosce alle analisi di Granese il merito di affrontare in modo particolarmente acuto il nesso personalismo-persona-

[216] Granese A., (1994), *Il concetto di persona in filosofia e pedagogia,* in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, op. cit., p. 368.
[217] Granese A., (2002), *Etica della formazione e dello sviluppo,* Anicia, Roma, pp. 67-68.
[218] Acone G, (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modenità,* La Scuola, Brescia, pp. 266-267.

educazione intorno al quale ruota l'autentica possibilità di instaurare un dibattito produttivo tra studiosi di diverso orientamento pedagogico[219].

La pedagogia della persona, infatti, si trova ad avere a che fare sempre meno con una razionalità dislocata sul piano etico-metafisico, e sempre più spesso con una razionalità scientifico-tecnologica, la quale si autodetermina come fattore condizionante non solo la cultura e i vari settori della civiltà postmoderna, ma anche come chiave di lettura e di interpretazione della persona e della sua educabilità/educazione nell'ottica di un tecnicismo operativo-procedurale, che aliena il soggetto, soprattutto nel suo essere persona[220]. Il problema della pedagogia contemporanea per Alberto Granese è, dunque, come uscire dall'infantilismo dell'umanità verso l'età adulta, nell'attuale temperie culturale che è già sfinita ed estenuata, ancor prima di aver raggiunto la "maggiore età"[221].

La sua proposta poggia su atteggiamento mentale che postuli una costellazione paidetica che tenga presente che:

> "l'educazione, radicalmente considerata, fa tutt'uno con quelle doglie del parto di un'umanità che ancora non è stata partorita (formata), e che, faticosamente, tra difficoltà, ostacoli, inciampi e smarrimenti di ogni genere, cerca di partorirsi (realizzarsi, formarsi), uscendo da una condizione di minorità non meno grave di quella a cui, riprendendo il vecchio motto del "sapere aude", l'illuminista Kant si sforzava di apprestare il rimedio, operando per la definizione di una ragion pura, la quale significativamente altro non sarebbe stata che la tappa di una definizione della ragion pratica a cui si sarebbe aggiunta, non meno significativamente, una critica del giudizio"[222].

Nella sua lettura storico-critica della pedagogia della "modernità recente" Granese rileva come il penisero pedagogico abbia messo in risalto con argomentazioni più o meno forti sul piano della fondazione teorica, valori irrinunciabili come la dignità del soggetto-persona in tutte le fasi del suo sviluppo, l'unicità dell'essenza individuale, la spontaneità, la creatività e tutto quanto concerne la determinazione attiva della persona, la sua libertà. Si è

---

[219] Musaio M., (2001), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano, p. 252.
[220] *Ibidem*, p. 208.
[221] Acone G, (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modenità*, op. cit., p.268.
[222] Granese A., (2002), *Etica della formazione e dello sviluppo*, op. cit., p. 78.

affermato da più parti lo sganciamento della persona dall'oggettività epistemica per rivalutarne la soggettività esistenziale. Questo passaggio non realizza, per Granese, un indebolimento della persona da rafforzare con nuove certezze epistemiche, ma un punto di forza. Da un lato la persona rifiuta di assoggettarsi passivamente alla razionalità epistemica contrapponendole i valori della dòxa e della libera interpretazione, dall'altro si sottrae ad una totale oggettivazione, negandosi alla riduzione ad oggetto. Molteplici rischi di decostruzione (Rorty) e di frantumazione nichilista del soggetto stesso, ma interessanti allo stesso tempo gli attuali riconoscimenti del ruolo del soggetto e della sua interpretazioni in ambito scientifico. È proprio il prevalere di una razionalità puramente epistemica la causa di un indebolimento – sfrangiamento della persona, una sorta di "diminutio" e di mortificazione, la cui problematizzazione già nel Settecento portò Pascal a distinguere tra lo "spirito di finezza" e lo "spirito di geometria"[223].

La presunta debolezza della scientificità della pedagogia viene registrata da Granese nel suo implicare questioni di carattere etico-valoriale svincolate dall'oggettività propria delle scienze esatte, debolezza che nella sua prospettiva può rivelarsi un vero e proprio punto di forza. L'ottica laica di Granese lo porta al rifiuto di un'etica "con verità", ritenuta corrispondente ad una concezione totalistica dei comportamenti umani e tale da disconoscere la libera determinazione dei soggetti-persone nella diversità dei contesti e delle dinamiche storiche. I limiti della ragione pedagogica, che si muovono parallelamente ai limiti dell'etica pedagogica, si fanno più evidenti quando in essa fanno il loro ingresso elementi valutativi del nesso bene/male, giusto/ingiusto, lecito/illecito, dato che la pedagogia, in quanto scienza, non può porsi come valutativa: una pedagogia "compromessa con l'etica" non può, dice Granese, essere scientifica. Se si decostruisce il concetto di etica, continua l'autore, operazione che nella sua visuale si rivela opportuna e necessaria, ci si trova di fronte ad una corrispondenza più sostanziale: etica e formazione hanno, infatti, in comune il riferirsi a situazioni concrete, all' "essere" più che al "dover essere". Se la pedagogia non può essere determinata e condizionata da un'etica, può riferirsi ad essa nel suo significato originale di ethos inteso

[223] Granese A., (2008), *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, op. cit., p. 60.

come "luogo abituale", ideale e materiale dell'umanità universale, e la pedagogia come disciplina teorico-pratica dello sviluppo individuale e collettivo può abitarla e trovare in tale accezione dell'ethos la propria identità. Facendo, così, un passo indietro l'etica lascia spazio ad un'ontologia normativa dell'uomo in quanto "persona" nel generale contesto dell' "humanitas" universale[224].

Conclude Granese dicendo che l'identità della pedagogia può essere colta nell'essere quella disciplina teorico-pratica della cura di quell' "humanitas" universale che esige di essere considerata sotto il profilo della'ontologia formativa, senza poter prescindere dalle categorie quali la responsabilità, l'imputabilità e la conformità a principi condivisi.

La posizione del professore sardo è, dunque, quella di considerare la verità, razionalità o autoassiomaticità dei valori dal punto di vista del relativismo pedagogico che il "dubbioso pensiero critico" teorizza e raccomanda: i valori, infatti, non sussistono indipendentemente dal tempo e dal luogo, per cui è fondamentale la loro contestualizzazione e un oltrepassamento di un'etica, intesa come presidio dimostrativo di valori.

Sul concetto di temporalità Granese si sofferma offrendo un'interessante suggestione e mostrando una sensibilità teoretica affine alla prospettiva personalista: la sua riflessione metafisica sul rapporto tra temporalità e dinamiche della formazione si esplicita nell'affermare che in quanto creativo l'uomo è anche "creatore" del tempo (come lo è Dio ad un livello infinitamente superiore) e non suddito o sua temporanea determinazione. La creatività, infatti, interrompe il flusso cronologico e lascia spazio ad un tempo che si colora di eternità, nell'accezione di atemporalità.

La persona risponde al "tempo", ha la propria collocazione nel tempo e gli deve rendere conto, ma, parafrasando San Tommaso, "non in tutto né secondo tutto ciò che le è proprio". La credenza religiosa nell'immortalità/eternità della persona per Granese si fonda proprio sul rifiuto di consegnare la persona al flusso temporale, negandole di esserne l'inizio" e parte attiva. La facoltà di dare inizio al tempo, attraverso la capacità creativa, legittima il postulato (che ovviamente non è certezza dimostrativa) di un tempo

---

[224] *Ibidem.*, p. 84.

ulteriore che si svincola dalla mera cronologia. La vera azione creativa interrompe così il flusso temporale e non si lascia rinchiudere negli steccati del tempo, come afferma Kant nell'Estetica Trascendentale[225]. E' solo la persona che è capace di cogliere il punto di intersezione tra la temporalità e l'atemporalità, nel suo prendere forma con la propria creatività e con l'esercizio della libertà, senza dimenticare, però, che si trova sempre a dover fare i conti con un contesto storicamente dato e geograficamente situato.

3.3 Dall'assoluto pedagogico di Raffaele Laporta alla prospettiva sociale-evolutiva di Aldo Visalberghi

"Esiste una diffusa pratica di "educatori" che non hanno rispetto per la libertà dei loro educandi; anzi, si può affermare che una gran parte della riflessione sull'educazione abbia all'origine proprio constatazioni relative ai danni prodotti da un tale tipo di pratica"[226].

Sono queste le parole di Raffaele Laporta nel libro *L'assoluto pedagogico* (1996) attraverso le quali l'autore ribadisce il primato della libertà in educazione, tema tanto caro alla pedagogia italiana, sia del versante laico che cattolico, anche se diversi e talvolta contrastanti gli statuti epistemologici, di matrice ora critico-ermeneutica ora ontologico-metafisica.

In generale il clima culturale in cui matura e si sviluppa il pensiero laportiano è quello degli anni '60 e '70, clima teso e di grandi fermenti, con il diffondersi del movimento studentesco e l'emergere urgente di nuovi interrogativi circa il ruolo dell'educazione, della cultura, della scuola.

In questa Weltanschauung convulsa, ma ricca di stimolanti dibattiti, Raffaele Laporta pubblica *Educazione sociale* nel 1970, testo che anticipa il successivo volume che farà storia, *La difficile scommessa* del 1971, in cui si propone una scuola che provenga dal sociale e appartenga al sociale.

---

[225] *Ibidem*., p. 123 – 124.
[226] Laporta R., (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 257.

Laporta, scrivendo nel pieno della contestazione studentesca, ne coglie il significato profondo e lo comprende, pur asserendo che rifiutare la “scuola dei padroni” e l’“università dei baroni” non significa e non deve significare un rifiuto tout court dell’istruzione e dell’educazione.

La scuola, o meglio l’istruzione e i suoi processi vanno sottratti all’istituzione, qualunque essa sia e consegnati alla società nel suo insieme. Ed è qui che si arriva al nodo della scommessa: è la società stessa nel suo tessuto di istituzioni e organizzazioni che può insegnare ed educare, ma vanno ricercate in sinergia, dal basso e dall’alto, le nuove fonti e le nuove responsabilità che siano in grado di orientare e governare i processi formativi. Laporta, a differenza di posizioni provocatorie e descolarizzatrici come quelle di Paul Goodman, Everett Reimer e Ivan Illich, non si è mai schierato a favore della descolarizzazione, ma si è adoperato per un concreto ripensamento e rinnovamento del sistema educativo[227].

Egli avverte tutta la problematicità della situazione sociale, politica e culturale italiana, affermando con decisione che l’ “autoritarismo della scuola corrisponde all’autoritarismo della società”[228]. Il problema del controllo dei rapporti interpersonali, dunque, è sempre in ogni caso un problema di educazione, per cui:

> “L’educazione è assicurare che nel rapporto interpersonale ogni persona venga protetta, sviluppata, espansa. Il rapporto educativo è al centro dell’educazione quando questa diviene intenzionale. In essa chi insegna ha poteri che chi deve imparare non ha ancora, ma vuole e deve conseguire. Il rapporto educativo è un tipico rapporto fra disuguali che devono divenire uguali: dunque deve essere una pratica costante della uguaglianza. Insegnare intellettualmente l’uguaglianza attraverso messaggi verbali è inutile. Occorre farla vivere”[229].

Per Raffaele Laporta l’avversaria implacabile dell’educazione è l’ideologia: l’educazione non può fare a meno di sentirsi e di farsi scienza, da cui deriva che la politica è l’esito, non il presupposto di una scienza

---

227 Tiriticco M., (2013), Relazione in occasione del Convegno per l’intitolazione dell’Istituto Comprensivo Alto Orvietano di Fabro a Raffaele Laporta, 17 maggio 2013.
228 Laporta R., (1999), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze, p. 4.
229 *Ibidem.*, p. 7 – 8.

dell'educazione.
In rapporto al tema della libertà e del rifiuto dell'ideologia si pone in netto contrasto con "l'insegnante che pretende dall'allievo comportamenti verbali e in qualche caso intellettuali imitativi dei propri, ripetitivi, conformi. L'obbligare l'allievo a prestazioni intellettuali e soprattutto verbali ripetitive, l'impedirgli di acquisire condotte impegnative dell'intera personalità sono forme di violenza indipendenti da ogni altra violenza" [230].

Tuttavia Laporta si mantiene in una condizione di equilibrio, rifiutando le tesi di un eccessivo spontaneismo e permissivismo pedagogico, mostrandosi attento al ruolo dell'insegnante e ribadendo l'alto livello di professionalità che tale professione richiede:

> "Se ci vogliono dieci anni per un aspirante medico per capire come funziona un corpo fisico, quanti ce ne vorrebbero per capire come funziona un essere umano intero?" [231].

Il ruolo significativo che Laporta ha assunto nella formazione di una parte importante della pedagogia laica legata all'autorevole scuola di Firenze, alla rivista "Scuola e città", alla scuola-città Pestalozzi e a diversi atenei italiani come Firenze, Roma e Chieti, viene ribadito nelle riflessioni di Franco Cambi, redatte poco tempo prima della scomparsa del maestro pescarese, in cui ricorda una delle ultime ricerche in corso di Laporta strutturata intorno al nodo problematico della formazione e dell'esistenza posto al punto di incrocio tra coscienza, tempo e noia e rivolto a cogliere la specificità della coscienza umana posta, con il linguaggio, come il luogo del salto dal mondo animale a quello propriamente umano. La coscienza umana è coscienza, in particolare, del tempo (presente, passato e futuro), ha una struttura che fa interagire memoria e intenzionalità, che si incardina sulla continuità dell'esperienza temporale e sulla sua trascendenza rispetto al "tempo vissuto". La noia, poi, leopardianamente, si pone proprio come l'atto di riflessione/interpretazione del

[230] *Ibidem.*, p. 218.
[231] *Ibidem.*, p. 333.

senso/valore di questa temporalità, come dispositivo metariflessivo e che, pertanto, si pone come apice della coscienza temporale[232].

Forte e impegnativo è il contributo offerto da Raffaele Laporta, riscontrabile in *L'autoeducazione delle comunità* del 1979, e nel già citato libro del 1991 *La difficile scommessa*, con cui l'autore si inserisce nel filone della pedagogia sociale che, tra diverse problematiche, ama soffermare l'attenzione sulla molteplicità dei fattori e dei parametri che intervengono nella formazione umana, da quelli relativi alle età evolutive a quelli riguardanti i diversi luoghi della cultura e dell'educazione, quindi le diverse strutture di carattere economico, sociale e culturale[233].

Il modello pedagogico affermatosi in Italia nel dopoguerra , ispirato al paradigma deweyano e alle scienze dell'educazione, pur avendo accostato la pedagogia alle discipline affini quali la psicologia e la sociologia ed avendo teorizzato lo statuto empirico della scienza pedagogica, conserva il suo statuto originario nell'ancoraggio al paradigma filosofico, seppur problematizzandolo. L'ispirazione deweyana, infatti, in Italia si trova a confrontarsi ed ibridarsi con le correnti personaliste, spiritualiste, marxiste e attualiste (Lombardo Radice). La stessa esperienza di "Scuola Città Pestalozzi" di Firenze, fondata da Ernesto Codignola, allievo e collaboratore di Giovanni Gentile, si ispirò al paradigma deweyano delle scienze dell'educazione, coniugando prospettive politiche ed orizzonti politici caratterizzati da una cultura laica, progressista e democratica. Con Raffaele Laporta tale presupposto normativo si evidenzia in modo esemplare, avvalendosi della scienza in vista di quell' "assoluto pedagogico" che è la libertà, la quale deve giustificare, orientare e caratterizzare la teoria e la pratica educativa[234].

La prospettiva pedagogica laportiana, operando una sintesi tra presupposti normativi e categorie empirico-descrittive, si propone come scienza pratica capace di controllare l'educazione in ambito applicativo e nell'organizzazione dell'apprendimento, in vista di scopi che si riconnettono a

---

[232] AA. VV., (2000), "Studi sulla formazione", anno III, n. 2.
[233] Frauenfelder E., Sarracino V., (1992), *Educazione e cooperazione: un inscindibile nesso politico,* in Frabboni F., Orefice P., Pinto Minerva F., Pontecorvo G., Tribisacce G. (a cura di*), Le frontiere dell'educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta*, La Nuova Italia, Firenze, p. 412.
[234] Burza V., (1999), *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, p. 8.

dimensioni valoriali. Tale scienza empirica dell'educazione, generalistica e interdisciplinare[235] è definita da Laporta "Paidetica", il cui "topos teoretico" è la libertà dell'educando perseguita attraverso l'apprendimento.

Si definisce così una nuova scienza empirica che trova le fondamenta e le finalità dell'educazione nella libertà che si presenta, così, come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anche esso assoluto nel senso che l'essere educato e l'essere libero s'identificano compiutamente, e decidono della libertà delle società in cui hanno luogo ad esistere.

Sulla libertà, assoluto pedagogico ed educativo, "scienza ed educazione devono contare per avere la forza di proiettare in un futuro senza limiti, le sorti della nostra specie"[236].

Libertà come oggetto dell'educazione, nel senso che qualsiasi capacità o funzione mentale o attitudine pratica venga educata praticamente, è sempre in gioco la libera acquisizione di quella particolare abilità o pratica. Stretto, dunque, il nesso tra educazione, liberà, e società nei termini di progresso, per cui Laporta definisce l'educazione come:

> "quell'attività che tende a realizzare dalla libertà le condizioni del più integrale progresso umano"[237] e "una qualità dell'intelligenza che consiste nel tendere di essa al limite delle proprie possibilità"[238].

Richiamando John Dewey, Laporta definisce l'educazione "crescenza umana", la cui limitazione, invece, è non-educazione. È educazione l'atteggiamento critico, aperto, è non-educazione il dogma, la formula precostituita, il pregiudizio. Un'idea suddetta di educazione si fonda, dunque, sui concetti di libertà, moralità, socialità e processo attivo, quali cardini dell'educazione e del suo concreto estrinsecarsi. Una terza via oltre la concezione sociologistica della moralità ed una, invece, metafisica è proposta da Raffaele Laporta nella via empirica volta ad integrare le istanze della prima via che pongono l'individuo di fronte ai fattori sociali della moralità, e la

---

[235] Acone G., (1997), *La pedagogia italiana contemporanea, Volume I,* Pellegrini Editore, Cosenza, p. 274.
[236] Laporta R., (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, op. cit., p. XXIV.
[237] Laporta R., (1967), *Educazione e libertà in una società progresso*, La Nuova Italia, Firenze, p. 171.
[238] *Ibidem*., p. 173.

seconda che sottolinea l'importanza dell'individuo come sede dei valori morali. Moralità fondata sia nell'individuo che nella società, perché la moralità-libertà dell'individuo si concreta nella libertà-socialità del gruppo. Forte nel concetto di moralità è il richiamo all'analisi del Dewey di *Natura e condotta dell'uomo,* moralità che si realizza nello sforzo di coerenza, di equilibrio fra le funzioni costituenti la personalità, per raggiungere una particolare armonia interiore e una sintonia con l'ambiente. Proprio il carattere di ricerca e tensione verso un equilibrio tra le funzioni, sociale e individuale, della moralità evita il pericolo denunciato da Dewey di "perseguire una perfezione remota e ingannevole" e le mantenga il carattere di "processo continuo". La morale assume cos' una validità educativa, perché si realizza mediante la qualità mediativa dell'intelligenza. A tal proposito si riporta l'espressione deweyana:

> "soltanto l'azione deliberata, la condotta in cui entra la scelta della riflessione, è morale in modo distintivo, perché allora soltanto subentra la questione del meglio e del peggio"[239].

L'interesse pedagogico di Laporta si è soffermato a lungo sulla libertà in rapporto alla dimensione sociale dell'educazione chiamata a costituirsi come dimensione democratica della convivenza educativo-politica della società.

L' "utopia" di un'educazione capace di cambiare i rapporti fra le persone in vista del rispetto di ciascuna di esse nella libertà condivisa, trova un valido correlato di possibilità nel progresso tecnico-scientifico, il solo, nella visione laportiana, a conferire all'utopia una certa credibilità e a produrre effetti pratici, grazie ad una metodologia scientifica posta in termini di ricerca empirica in educazione. Tuttavia Laporta riconosce che tale operazione è da considerarsi valida per una pedagogia sperimentale o per le altre forme di ricerca incentrate sugli aspetti pratici dell'educazione, ma non si mostra esaustiva in relazione alle tematiche centrali dell'educazione come la persona, i fini educativi ecc. Egli parla di "principio di indeterminazione" nei confronti dell'educazione che, se da un lato vede ben delineati certi aspetti tecnico-didattici, dall'altro perde la sua fisionomia complessiva, in una sorta di ambiguità epistemologica a cavallo tra paradigma filosofico e paradigma

[239] Dewey J., (1958), *Natura e condotta dell'uomo,* La Nuova Italia, Firenze, p. 298.

scientifico. La pedagogia si trova così ramificata in due forme: come ricerca teoretica sull'educazione, connessa alla ricerca sui "massimi problemi", con evidente inadeguatezza di soluzioni; e come famiglia di saperi intorno all'educazione che assumono l'oggetto di ricerca ognuno dal proprio particolare punto odi vista, senza delinearne una natura comune ed esauriente.

Per Laporta è la ricerca empirica il punto di incontro di queste due diramazioni, capace di integrare gli orizzonti e gli esiti delle diverse discipline inerenti l'umano, senza ignorare i presupposti teoretici della pedagogia, ma tentandone un "collaudo empirico"[240]. Vista, inoltre, l'irriducibile equivocità del termine "educazione" nelle varie forme di elaborazione teoretica, l'unica strada percorribile è la sua "riduzione empirica", non in termini riduzionistici, ma nell'intenzione di coglierne il significato nelle diverse angolature che le discipline conferiscono nel loro ambito di applicazione. Il tema della libertà, per esempio, affrontato empiricamente esclude questioni quali il libero arbitrio di carattere metafisico, traducendosi nei termini di "motivazione e scelta come tratti strutturali dell'apprendimento"[241], compreso come condizione strutturale di ogni forma di vita. L'indagine scientifica dell'apprendimento a partire dai processi biologici apre la via ad una'epistemologia evoluzionistica e naturalistica (il cui richiamo deweyano è evidente) atta ad essere sufficientemente efficace per garantire ai rapporti umani i tratti di libertà e uguaglianza[242]. L'educazione, dunque, viene letta da Laporta come attività "mediatrice" di ogni attività umana che è chiamata a sviluppare la personalità e la socialità della persona, in un processo che è, appunto, quello educativo. Ed è così che si realizza il passaggio dal filosofo all'educatore:

> "Il filosofo può e deve essere impassibile nel trarre le proprie conclusioni; ma se egli centra la propria attenzione sull'aspetto umano di quelle conclusioni, diventa partecipe di tutte le imperfezioni, i dubbi e le esitazioni, i difetti e le deviazioni di cui l'uomo è protagonista e sente operare in sé a un tempo la mediatività senza limiti dell'intelligenza. Allora dice e grida che «non deve essere così » e in questo sentire, nell'ideale che ne elabora, si fa educatore"[243].

---

[240] Acone G., (1997), *La pedagogia italiana contemporanea, Volume I,* op. cit., p. 274.
[241] *Ibidem*., p. 276.
[242] *Ivi.*
[243] Laporta R., (1967), *Educazione e libertà in una società progresso*, op. cit., p. 167.

Netto il richiamo di Laporta a Dewey che fa della precarietà dell'esistenza e della presa di coscienza dei conflitti della realtà l'origine della ricerca filosofica. Una ricerca che parte da un conflitto e si traduce in un altro conflitto tra l'ideale elaborato e il reale, il cui sforzo sanatorio è quello propriamente educativo. Il concetto mediativo della filosofia implica, per Dewey, la sua capacità di diffondere fra le diverse modalità direttive della società un atteggiamento comprensivo, mediativo, che è sostanzialmente educativo[244].

Tali riflessioni sull'educazione, la libertà, la moralità nel loro carattere sociale e individuale, si tradurranno in quella che Laporta definirà come cooperazione educativa e "autoeducazione delle comunità", nel libro dall'omonimo titolo *L'autoeducazione delle comunità* del 1979: una pedagogia di comunità, che necessita di una diffusione sociale, poiché l'educatore deve essere educato a sua volta e la società, con la sua organizzazione sociale e le sue strutture sociali e culturali, svolge ineludibilmente, una funzione pedagogica, unica via, per Laporta, che può evitare i tranelli del dogmatismo, anche tecnicistico, e dell'individualismo, ideologia prodotta dal modello sociale capitalistico.

Altro ambito di studio dai profondi risvolti attuali, che si affaccia nella pedagogia laportiana dagli anni '80, è il nesso tra pedagogia e biologia, che egli interpreta definendo la "paidetica" la scienza empirica dell'educazione, scienza della formazione umana attraverso l'apprendimento, poggiando le basi su una forte connessione e un continuo dialogo tra teoria e prassi, aspetto per il quale Frabboni dichiara che "non possiamo non dirci laportiani" [245].

La libertà dell'apprendere diventerà, nei suoi studi, un assoluto pedagogico (*L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione,* La Nuova Italia, Firenze, 1996) e il nesso tra pedagogia e biologia inizierà a prendere forma come un corpus di conoscenze unitario e autonomo, con una propria specifica identità e con una posizione privilegiata, anche se non esaustiva, rispetto ad altri punti di vista.

---

[244] Dewey J., (1958), *Neopositivismo e unità della scienza*, Bompiani, Milano, p. 67.
[245] Frabboni F., (1992), *Raffaele Laporta e la pedagogia di frontiera: perché non posiamo non dirci Laportiani*, in Frabboni F., Orefice P., Pinto Minerva F., Pontecorvo C., Trebisacce G, Le frontiere dell'educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta, La Nuova Italia, Firenze, p. 33.

"Il primo approccio lo offre la biologia con l'esame dei rapporti tra l'organismo e l'ambiente. […] Gli organismo umani sono particolarmente impegnati in questo processo di adattamento all'ambiente e il loro sviluppo […] è affidato ad esso. […] Rimane non individuabile invece in esso la parte giocata dall'eredità biologica, dai codici genetici, e quella dell'ambiente[246].

Il discorso pedagogico di Laporta, dapprima analitico diviene genetico ed evolutivo. La bio-pedagogia rappresenta, qui, l'ipotesi di una possibile scienza che si componga degli apporti di più discipline scientifiche, come la biologia, la chimica, la fisica, le neuroscienze, l'etologia, la cibernetica, la psicologia, le scienze sociali…[247]

L'apprendimento, qualificando i sistemi viventi come sistemi cognitivi, mette in relazione i processi adattivi con i processi della costruzione della conoscenza e restituisce all'individuo la libertà di esprimersi e di manifestarsi, pertanto:

"quando si tratta di libertà dell'apprendimento è evidente che si fa riferimento al processo dell'apprendere nel suo realizzarsi, e alle condizioni (quali che siano) di libertà in cui ha luogo la sua realizzazione"[248].

Al pedagogista abruzzese sembra, perciò, necessario andare alla "radice biologica" dei comportamenti umani, perché "senza spingere fino ai livelli biologici l'indagine sull'apprendimento e sulla sua funzione, si perderebbe di vista […] almeno una delle sue possibilità di interpretazione del fenomeno culturale che è l'educazione"[249], pur riconoscendo e attestando l'esistenza di quelle zone d'ombra che altri autori e altre branche di studio tenteranno di chiarificare.

Ricca di peculiarità è anche la prospettiva di Aldo Visalberghi che, già nel 1965, studia i problemi della ricerca pedagogica nella quale profila

---

[246] Laporta R., (1980), *Educazione e scienza empirica*, RAI – DSE, Roma, p. 52.
[247] Orefice P., Sarracino V. (a cura di), (2006), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Liguori, Napoli, p. 180.
[248] Laporta R., (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, op. cit., p. 265.
[249] *Ibidem*., p. 276.

l'opportunità di estendere i rapporti con altre scienze e le modalità con le quali instaurare tali rapporti. La possibile relazione tra la ricerca pedagogica e le scienze ausiliarie dell'educazione viene da lui intesa come unità funzionale o pragmatica, e non come unità sistemica e metodologica, per cui la pedagogia non si configura come scienza pura, ma applicata, in cui confluiscono varie scienze "pure", ma che possiede principi e postulati propri in funzione del suo scopo. Psicologia e biologia, in particolare, sono i grandi correlati della pedagogia, con particolare rilievo dei principi della teoria dell'evoluzione sono essenziali per le scienze umane[250].

Sulla stessa linea di Raffaele Laporta, Visalberghi mette in risalto l'aspetto sociale dell'educazione, riproponendo una lettura fedele e articolata del grande pedagogista americano John Dewey, che fu il primo a teorizzare la necessità che l'educatore, in qualità di operatore sociale, conosca adeguatamente i problemi della società. Visalberghi, nel libro del 1978 *Pedagogia e scienze dell'educazione* che può essere considerato il documento che registra e analizza la svolta della pedagogia, cita *Democrazia e educazione* del 1916, in cui è chiaramente affermata l'esigenza che la scuola, nonostante sia espressione della società esistente, miri a preparare l'avvento di una società diversa, più giusta, che non sia schiava della legge del profitto e delle forme di divisione del lavoro. Dewey, afferma Visalberghi, coglie quest'esigenza col massimo della pregnanza, evitando sia l'implicito conservatorismo di chi fa della scuola una semplice funzione della società "organicamente concepita", sia l'*impasse* di chi attende la piena maturazione della società stessa.

Visalberghi delinea la sua posizione teoretica affermando una netta opposizione per una filosofia dell'educazione che fornisca valori e finalità, attribuendone funzioni più generali e meno esclusivistiche, ed identificandola con una considerazione critica d'insieme di tutti gli aspetti della formazione umana che non possono trovare collocazione particolare nelle scienze dell'educazione, con le quali, però, è in relazione. Con tale presupposto il pedagogista triestino asserisce che non si possono elaborare finalità e valori al di fuori delle concrete attività di ricerca e di impegno educativi, quasi che

---

[250] Visalberghi A., (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione,* Mondadori, Milano, p. 23.

queste avessero valore strumentale rispetto ad altre discipline che sole sarebbero in grado di indicare mete ed obiettivi, ma:

"è all'interno di ogni attività seria che si colloca il momento valutativo e programmatorio, del quale nessuna disciplina particolare può arrogarsi l'esclusiva"[251].

Visalberghi insiste, dunque, su una identificazione della pedagogia come sapere funzionale e pragmatico, non speculativo, che si traduce in "scienza applicata" in funzione dell'educazione[252].

Rifacendosi a quanto Visalberghi scriveva nel 1978, Franco Cambi scrive nel suo *Manuale di storia della pedagogia* del 2003:

"Così la filosofia dell'educazione non sta né prima né dopo i vari saperi dell'educazione, non li precede o produce né li sintetizza, bensì li accompagna nella loro crescita 'magmatica' (inquieta, polimorfa, tensionale) e vi agisce come un'ombra, un bisturi, una corrente. Come un'ombra: poiché li segue con la sua riflessività, ne legge i contorni, ne evidenzia la forma e pertanto li regola e li controlla. Come un bisturi, poiché analizza, disseziona ecc. i tessuti del discorso pedagogico, la sua struttura anatomica, ma anche quella fisiologica (per così dire). Come una corrente: poiché conduce, incanala, orienta, svolgendo un'azione di coordinamento e di confluenza. Un'azione triplice, contrassegnata dallo statuto critico e dalla funzione regolativa"[253].

Tale forte caratterizzazione della filosofia dell'educazione come trasversalità e costante, radicale apertura alla discussione interna a ogni tipo di sapere, ha indotto non senza fondamento Aldo Visalberghi nel libro del 1979, sopra menzionato, a escludere nel suo diagramma della "Rappresentazione schematica dell' 'Enciclopedia pedagogica' " (la cosiddetta "Rosa dei venti"), articolato nei settori psicologico, sociologico, dei contenuti e metodologico-didattico, le componenti specifiche della filosofia dell'educazione e anzi della stessa pedagogia generale, che non sono considerate come discipline autonome, ma intese come pervasive e riflessive per i vari settori. Infatti

[251] Visalberghi A., (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, p. 27.
[252] Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (2000), *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano, p. 6.
[253] Cambi F., (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari, p. XI.

"la filosofia dell'educazione e/o pedagogia generale non entrano nel quadro, perché non possono occuparvi una posizione particolare e determinata, giacchè rappresentano un momento di riflessione critica sull'insieme e sulle sue interrelazioni interne ed esterne" [254].

La linea di ricerca di Visalberghi e di Laporta è andata progressivamente a prendere la forma di una linea di ricerca "evolutiva"[255], con particolare focalizzazione sui processi di sviluppo intesi come processi apprenditivi, la quale ha assunto come nodo e centro di interesse la dimensione biologica della formazione umana in tutta la sua complessità. È all'interno di questa linea di ricerca che, sulla base di un accurato studio delle condizioni epistemologiche di incontro e di dialogo delle scienze dell'uomo, particolarmente quelle pedagogiche, e della vita, si è sviluppato il campo di indagine delle scienze bio-educative.

Quest'approccio pedagogico di Visalberghi trae ispirazione soprattutto, dallo "strumentalismo" deweyano, termine preferito al "pragmatismo", che Dewey stesso evita in *Logica e teoria dell'indagine* per la sua pericolosa nebulosità, insieme al termine "verità", programmaticamente espunto e inteso solo come asseribilità giustificata, indenne da pretese metafisiche. Rovesciato risulta, dunque, sul piano valoriale il rapporto mezzi-fine, sulle orme del pensiero deweyano,
che considera i fini come "mezzi procedurali", che servono ad organizzare i "mezzi materiali" della nostra attività presente, a dar loro un significato di apertura verso il futuro, pur sapendo che ogni scelta è una scommessa incerta, ma mai arbitraria.

Quella di Visalberghi è una concezione assolutamente "laica" del valore: un laicismo non antireligioso, anzi estremamente tollerante, in cui miti e riti possono essere coadiutori accettabili, forse per molti necessari, ma solo se indenni da ogni pretesa esclusivistica, da ogni ripulsa per l' "infedele", da ogni fanatismo e fondamentalismo.

Sul piano educativo questo significa difendere strenuamente la laicità della scuola, ma evitare gli eccessi di un "laicismo" a sua volta fanatico. Dale posizioni dichiaratamente deweyane, con particolare riferimento al

[254] Visalberghi A., (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 22.
[255] Cfr. Visalberghi A., (1988*), Insegnare ad apprendere, un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.

concetto di “transazione” Visalberghi ha sviluppato e articolato un motivo connesso, che è poi rimasto fondamentale: quello del “circolo esperienza-natura”, come impostazione che supera la dicotomia soggetto-oggetto, ed è andata costituendo la spina dorsale dell'impostazione filosofica e pedagogica visalberghiana.

Dunque, è altrettanto vero che la natura è nell’esperienza e che l’esperienza è nella natura.: ciò significa da un lato che ciò che si considera “natura” (a tutti i livelli) è una costruzione effettuata nei secoli e nei millenni dalla ricerca umana. Essa si è via via chiarita in termini di fallibilismo (che Dewey media da Peirce), cioè in termini di quelle ipotesi che, formulate in modo da essere sempre esposte alla falsificazione, tuttavia sono rimaste in piedi.

Questo rigore metodologico rappresenta esso stesso una lenta conquista; la storia e le scienze umane ci mostrano quanto l’umanità sia disposta ad accettare “credenze aprioristiche con valore consolatorio: miti, leggende, ritualità più o meno magiche sono spesso dominanti”[256].

Ma essa progressivamente ci mostra che la stessa “esperienza” è nella “natura”, se la natura è vista attraverso un quadro evoluzionistico avanzato, che utilizza nuove scienze di confine fra fisica e chimica, chimica e biologia, biologia, psicologia e sociologia, insomma le scienze di avanguardia, che vengono oggi ad occupare territori importanti di quella che sembrava essere “terra di nessuno” o zone che segnavano radicali discontinuità nel sapere scientifico e nella visione del mondo. Si pensi alla nascita recente della genetica molecolare tramite la scoperta della “doppia elica” o a quella della intricatissima giungla delle proteine studiate nella loro struttura tridimensionale.

Ma si tratta, specifica Visalberghi, pur sempre di ipotesi da noi costruite con prudenza critica e rigore sperimentale: quindi il circolo esperienza-natura e natura-esperienza è chiaramente bi-direzionale e, insieme, connotato da una costante consapevolezza fallibilistica.

Non si tratta comunque di ipotesi a carattere deterministico. Da un lato nessun momento dell’evoluzione naturale è ormai concepibile in termini

[256] Cfr. Visalberghi A., (2007), *Il mio itinerario umano, pedagogico, filosofico,* Centro Stampa Nuova Cultura, Roma.

meccanicistici, dall'altro l'impostazione fallibilistica implica che ogni conoscenza debba essere concepita non in termini di certezza, ma di probabilità.

L'estrema complessità dell'universo e della sua evoluzione si rispecchia nella complessità di ogni singolo individuo, anche se per la gran maggioranza degli uomini tale potenzialità non si realizza.

Sul piano etico ne discende che ogni scelta non dà certezza di risultati, è piuttosto (deweyanamente) una "scommessa sul futuro".

Come valore assoluto l'autore triestino riconosce la piena solidarietà umana:, affermando che un'educazione morale adeguata dovrebbe incentrarsi su di essa.

Il valore della solidarietà , tuttavia, tende a rinchiudersi su se stesso, varie forme di settarismo, (etnico, culturale, religioso) lo contrastano, ai limiti in forme"terroristiche".

"La diversità umana è spesso respinta come aberrante, anziché apprezzata"[257].

È ben "vero", cioè affermabile come ipotesi altamente probabile, che esista una piena libertà di effettuare scelte positive in senso "umanistico", cioè di riconoscimento del valore universale di una concreta solidarietà umana.

Significativo in conclusione è quanto Visalberghi scrive nello scritto lasciato ai suoi studenti al termine del suo periodo di docente fuori ruolo nel 2001:

"Le scelte presuppongono tuttavia situazioni di "libero arbitrio", cioè di non-condizionamento aprioristico in un senso o in un altro.

Ma non si può, educando, "costringere al bene? No, ciò che si sceglie per forza non è più "bene", anche se in contingenze specifiche può rappresentare sopravvivenza, come nel caso del naufrago buttato a forza in mare prima che la nave affondi.

Ma il bene collettivo degli uomini non può essere che il risultato di una larga serie di libere scelte"[258].

---

[257] *Ivi*.

[258] *Ivi*.

3.4 La lettura della persona e della sua autoformazione processuale nella pedagogia critica di Franco Cambi

Negli studi di Franco Cambi viene affermata la fecondità della presenza dell'angolazione filosofica nell'elaborazione e nello sviluppo della pedagogia, presentando e definendo come ulteriore livello disciplinare quello della filosofia dell'educazione. Mentre la pedagogia generale si confronta, all'insegna della riflessività, e in un processo di analisi e sintesi, con lo specifico apporto delle varie scienze dell'educazione, che sintetizza e armonizza, la filosofia dell'educazione, è caratterizzata dalla meta-riflessività, in continuità e scambio con la riflessività. La filosofia dell'educazione è come il sigillo formale del discorso pedagogico e il modello discorsivo della sua "problematizzazione radicale", anche alla luce della rarefazione postmoderna delle grandi narrazioni della modernità.

> "Le istanze anche più avanzate riflessive tendono dunque a permeare l'intero campo del sapere educativo, come i contenuti concreti di questo si propongono alla sua indagine, in partenza, nella loro esigenza di rigore e criticità. Infatti l'essenziale è mantenere tanto il pluralismo quanto l'interazione reciproca dei momenti"[259].

Particolarmente significativo, in questo ambito di ricerca, risulta essere il pensiero di Cambi che, nel *Manuale di Filosofia dell'educazione* (Laterza, 2000), propone uno schema in cui i saperi pedagogici sono strutturati in tre settori: le scienze dell'educazione, che si occupano in modo empirico dell'apprendimento e della formazione; la pedagogia generale che riflette sulle scienze dell'educazione coordinandole sugli aspetti generali e trasversali della formazione; la filosofia dell'educazione che si occupa degli aspetti epistemologici e axiologici della formazione.[260]

È proprio quest'ultima tematica che viene affrontata da Cambi in una prospettiva di pedagogia critica laica di ispirazione nichilista nel saggio del 2006 *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno,* in cui si

---

[259] Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, p. 12.
[260] Stara F., (2012), *Pedagogia e Scienze dell'educazione,* in Education Sciences & Society, *Ri-pensare la pedagogia, ri-pensare l'educazione,* Armando, Roma, pp. 196 – 197.

afferma che il Novecento ha messo in luce sia l'enfasi del soggetto sia la sua crisi e il suo tramonto. L'analisi del pedagogista fiorentino si sofferma con particolare attenzione sulla disamina delle facce contrapposte del secolo XX, secolo ambivalente e contraddittorio in cui si è assistito a processi antitetici: all'evoluzione individualistica della società si è contrapposta la crescita dei controlli sociali, al "secolo e delle masse" la centralità dell'individuo come libertà e responsabilità, all'esistenzialismo lo strutturalismo, per citare pochi esempi. Col Novecento entra chiaramente in crisi il soggetto, come fondamento del pensiero moderno, declinato nei diversi modi della storia della cultura occidentale, (dall'ego-cogito di Cartesio, all'io-coscienza di Kant, all'io-trascendentale di Pascal..), smarrendo la sua capacità fondativa e aprendosi problematicamente su se stesso. L'attacco più forte viene dalle scienze umane che fissano gli a-priori del soggetto nel Linguaggio, nell'Inconscio, nella Produzione e nel Potere, nel Pensiero e nei suoi Simboli: non si è trattata di una morte del soggetto, ma di una ri-problematizzazione del suo statuto, della sua identità.

Foucault, teorico della "morte dell'uomo", come io-cogito e io-coscienza, registra, nella sua ermeneutica del soggetto, la nascita dell'uomo come ri-costruzione e progetto, precario e problematico e mai garantito.[261]

Cambi, inoltre, attesta come la cultura postmoderna, sia europea che americana, ha rimesso al centro il soggetto, il suo ruolo aperto e la sua identità come ricerca e ricerca di sé, il suo "inquieto incardinare su di sé l'esperienza della storia e del mondo"[262], un soggetto che è autoformazione, costruzione e interpretazione, senza ascendenze metafisiche e fondazionistiche.

Il soggetto-persona indagato da Franco Cambi porta in sé la ferita dell'esistenza, "è abitato" da uno iato, che si traduce in dolore e mancanza, speranza e sconfitta, ricerca e attesa, elementi che denotano una Bildung problematica, inquieta e processuale. Se letto in prospettiva metafisica l'io diventa minimo, dominato dalle categorie dell'esistenza e non più dell'essenza, categorie mobili e aperte in cui prevale il principio dell'interpretazione, un io sempre più privato, intimo, fragile, garanzia, per Cambi, della sua laicità.[263]

---

[261] Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, op. cit., pp. 47 – 48.
[262] *Ibidem*, p.50.
[263] *Ibidem*, p.54.

In riferimento ai cambiamenti di paradigma relativi al soggetto, Cambi chiarisce, dalla sua prospettiva, il concetto di persona, riconoscendo che, storicamente, l'attenzione per il tema della persona è stata appannaggio, in Italia, della cultura cattolica. Nel vasto panorama dei movimenti della pedagogia cattolica del Novecento, Franco Cambi riconosce al personalismo cristiano lo sforzo più importante e organico nell'affermazione di una forte autonomia teorica tesa a sviluppare una concezione "totale" dell'esperienza educativa, che abbia come centro e fulcro la dimensione dei valori, oggettivi e trascendenti. È nella persona che si attua l'unità concreta tra esperienza e valore: se la persona è valore radicato nella trascendenza, oltre che una realtà primaria dell'ordine esistenziale, il compito del personalismo pedagogico, scrive Cambi citando Giuseppe Catalfamo, è quello di "svolgere il valore della persona, affermarlo, realizzarlo interamente in ogni aspetto della vita".[264]

Con gli anni Settanta si assiste ad un processo progressivo di laicizzazione che è sfociato nel superamento del carattere eminentemente metafisico del personalismo.

Ciò ha portato anche ad una problematizzazione della nozione di persona, fino ad allora collocata in una prospettiva esclusivamente metafisica ed anche al dialogo con altre filosofie antropologiche contemporanee. Queste ultime, in effetti, a cominciare dal marxismo e dall'empirismo, hanno promosso un approfondimento del concetto di persona, che ha posto con forza la questione del soggetto e della sua costruzione ed autodeterminazione.

Nel dibattito filosofico-pedagogico si è venuto formando un personalismo laico, teso al superamento di ogni prospettiva di tipo metafisico e alla valorizzazione della soggettività della persona, la cui formazione avviene nel contesto sociale e secondo un approccio cooperativo e riflessivo.

In questo contesto la pedagogia si è connotata sempre più come scienza operativa e storico-fenomenologica piuttosto che metafisica nella prospettiva onto/deontologica. Ciò ha comportato lo spostamento dell'asse della riflessione sul "farsi" della persona alla continua ricerca del senso, o meglio di una interpretazione di esso. "Spallata definitiva", come la definisce Cambi, quella del postmoderno ai personalismi cristiani che "dogmatizzano la persona e la

---

[264] Cambi F., (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, p. 75.

incardinano come specchio di un mondo messo in ordine”[265] e dal cui ordine la persona stessa ricava il proprio senso: tale soggetto viene visto come una finzione filosofica e una finzione “veritativamente delegittimata”[266]. Delegittimazione operata dalle filosofie che dall’evoluzionismo al marxismo, dall’ermeneutica all’esistenzialismo, dalla fenomenologia alle filosofie analitiche e post-analitiche, allo strutturalismo foucaultiano hanno postulato un soggetto finito, costruttore del suo mondo “liquido”, senza fondamenti.

La prospettiva, pienamente abbracciata dallo studioso toscano, è, dunque, quella di un personalismo costruzionistico laicamente inteso, che esalta il significato del soggetto e dei valori che questi elabora e costruisce nell’interazione sociale con le altre persone. Questo perché, come ha scritto:

> «la persona, intesa come individuo-persona, è costruzione, assunzione di un progetto (anche di un non-progetto) e sua “esecuzione” nella identificazione di sé. La persona è processo orientato alla costruzione di sé e quindi di un universo axiologico. Così la persona non manifesta valori, ma li fa, li produce. È proprio per questo suo essere il nucleo genetico costruttivo dell’essere-uomini essa ha valore, deve avere valore e va dichiarata inviolabile».[267]

Il ruolo della pedagogia è evidentemente essenziale perché

> «questo processo di costruzione di sé è un processo formativo. Anzi, è la forma più alta e significativa di un processo formativo, la più squisitamente propria di tale processo. Processo che è autoformativo e che lega la persona sia alla formazione, sia alla sua forma più alta: quella individuale e autogestita del soggetto-individuo».[268]

Per i teorici di una concezione laica della persona come Franco Cambi, questa prospettiva è postulata come “aperta” e capace di favorire la costruzione del soggetto-persona secondo una logica processuale. Questo significa che la

---

[265] Cambi F., (2007), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma, p. 25.
[266] Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno,* op. cit., p. 55.
[267] Cambi F., (1999), *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia,* in AA.VV., *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D’Arcais,* Agorà Edizioni, La Spezia, p. 89.
[268] *Ibidem*, p. 90.

stessa formazione non viene concepita come semplice apprendimento o inculturazione, ma, al contrario, come un

"processo di costruzione dell'io-persona, in quanto pone il soggetto davanti alla libera edificazione del proprio progetto e davanti al confronto dialettico (che implica correzioni e integrazioni) con quelli degli altri, in un lavoro di scambio e di ricostruzione tendenzialmente infinito. Ma è proprio questo processo che alimenta e costituisce la persona in senso laico: come personalità, ovvero soggetto che si è dotato di senso e che intorno a quel senso si riconosce e si costruisce".[269]

Tale prospettiva laica, che si ispira fondamentalmente al pensiero di Dewey, propone un legame stretto tra pedagogia e scienze umane, assegnando alla filosofia il ruolo di riflessione metodologica e di elaborazione di una teoria della società. Nell'epistemologia dell'area cattolica, invece secondo il parere di Cambi, viene sottratto alla ricerca scientifica tutto il terreno dei fini che, attraverso il principio della "persona", viene ancorato al piano metafisico e delegato alla riflessione filosofica, orientata in senso metafisico-trascendente. La filosofia e la scienza, quindi, non si amalgamano, differentemente dai deweyani, ma si separano e si gerarchizzano, venendo a creare uno iato non facilmente colmabile, anzi un dissidio che viene continuamente a riemergere in quanto "la scienza tende a parlare anche sui temi propri della filosofia e la filosofia a legiferare anche sul terreno della scienza"[270].

Franco Cambi si adopera nel delineare lo statuto sofisticato, difficile e complesso della pedagogia critica, il suo collocarsi dopo le pedagogie e poi contro di esse sia per rinnovarle sia per risanarle, attraverso un processo cognitivo complicato e irregolare, fatto di rovesciamenti e spostamenti dialettici, ma anche di "rilanci", riqualificazioni e sviluppi. Egli identifica lo "stemma" comune della pedagogia critica nella sua funzione sia critica che regolativa, sia cognitiva, di presa di coscienza, sia ricostruttiva: essa si pone come antidogmatica e antiriduzionistica, volta a custodire il senso del pedagogico e a dilatarlo. Tre le parole chiave che contraddistinguono le diverse correnti e diramazioni della pedagogia critica: decostruire, interpretare e

---

[269] Cambi F., (1992), *Temi e problemi del personalismo*, in Nuova Ipotesi, 2, p. 150.
[270] Cambi F., Cives G., Fornaca R., (1991), *Complessità, pedagogia critica e educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, p. 183

ricostruire in un unico “congegno” in cui tali prospettive sono convergenti, simmetriche e radicalmente intrecciate. La decostruzione si concretizza nell’analisi dei principi e delle regole, che vengono ricondotti a punti di vista, a forme di vita, a mentalità e culture, evidenziandone il valore di pregiudizi e condizionamenti, alla luce di una reinterpretazione critica, dialogica, itinerante e in costruzione della persona e della sua autoformazione.

Il disincanto, come categoria e condizione, è per Franco Cambi l’attuale terreno di applicazione della pedagogia critica, il principio di riflessività del pensare e agire dell’educazione, fondamento di una “pedagogia dell’abitare” che renda i soggetti capaci di stare nello spazio problematico del proprio esistere secondo un modello di nichilismo debole e attivo, che non si fa mai metafisica, ma resta sempre solo una prospettiva interpretativa. Disincanto come strumento chiave di allontanamento dal “mondo della sicurezza” verso un’interminabile ricerca del proprio posto nel mondo; disincanto del mondo, reinterpretato come postmetafisico e postsacrale per tutto il corso del Novecento in ambito filosofico, dal pragmatismo al bergsonismo, dall’esistenzialismo al razionalismo critico e, ancora prima, da Leopardi a Weber fino agli approdi di Nietzsche e Heidegger e a quelli più recenti di Lyotard e Vattimo. In definitiva, disincanto come emancipazione dai “grandi racconti”, come apertura al politeismo dei valori, delle culture e dei modelli nella distruzione delle certezze per sottoporle al vaglio dell’interpretazione problematica e mai esaustiva;[271]un vivere, pensare e agire senza Certezze, il che non significa senza verità, ma ricordando che tale principio è un telos e un compito mai esaurito. Nella prospettiva di Cambi la verità ultima e invariabile non appartiene all’umanità, la trascende e sta in un ordine di tipo tradizionale o onto-teologico che, se è garante di Ordine e Senso, si colloca, però, in un’altra dimensione rispetto alla finitezza e precarietà del mondo. Il Postmoderno viene assunto, dunque, come stile cognitivo e come universo valoriale che accoglie il pluralismo e lo abita, che ad esso si conforma, che dal confronto fa emergere valori-fini ritenuti comuni, universali, quali i diritti umani, la democrazia aperta, la solidarietà e l’ecologia.[272]

---

[271] Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno,* op. cit., p. 30 – 31.
[272] Cambi F., (2013), *Un modello pedagogico ancora centrale,* in AA.VV., Studi sulla formazione, Firenze University Press, p. 9.

A conclusione del presente capitolo si ritiene opportuno apportare una breve nota storica, al fine di non dimenticare le radici storico-pedagogiche di un dibattito fecondo e pluriprospettico che ha trovato nel secondo dopoguerra un terreno fertile in cui sono stati seminati approcci e teorizzazioni ricche di fermenti e proiezioni sul futuro, che hanno trovato nei discepoli di allora i maestri di oggi. Dalla lettura della rassegna proposta, volta ad indagare alcuni nodi concettuali significativi delle diverse letture di John Dewey nel contesto storico-politico e socio-culturale dal secondo dopoguerra ai giorni nostri, si evince la storia di un intenso impegno teorico-pratico dei "deweyani" italiani teso non solo che alla definizione di una scienza dell'educazione legata sia alla filosofia che alle nuove scienze umane, ma alla realizzazione di forme nuove di "scuola attiva", e alle intense battaglie della politica scolastica per la difesa e lo sviluppo della scuola statale, per la riforma scolastica, per la realizzazione dell'autonomia e della collegialità nell'amministrazione scolastica, considerata troppo rigida e piramidale.

Fu il secondo dopoguerra un periodo di grande slancio e di grande tensione in cui l'ispirazione deweyana sostenne una esemplare battaglia civile e scolastica per il rinnovamento democratico del Paese. Una battaglia che diede anche i suoi frutti, basti pensare al varo della nuova scuola media unica e più tardi della scuola materna statale, ma che nel complesso si concluse nella sconfitta. Da un lato fu forte la critica dei cattolici che ritenevano i principi ispiratori dei deweyani forme di "contingentismo", "naturalismo", "sociologismo" (critiche a Dewey in tal senso sul piano europeo furono operate da De Hovre, Maritain, Corallo); dall'altro, invece, si inasprirono le accuse dei marxisti, nel clima della guerra fredda, che accusarono Dewey di essere portatore del modello egemonico americano e legato a una sterile visione interclassista e riformista, non disponibile a una prospettiva rivoluzionaria. Di fatto poi l'egemonia politica e il governo della "Minerva", sede del Ministero della Pubblica Istruzione, vedeva la strepitosa vittoria della Democrazia Cristiana alle elezioni del 1948, consentendo a De Gasperi di presentare il suo quinto governo.

Le spinte innovatrici laiche e radicalmente riformatrici vennero mitigate dall'orientamento della tradizione umanistica e cristiana, a ragione riconosciuto

ancora,in quegli anni, come il più grande racconto portatore di senso dell'Occidente.

Il movimento del richiamo a Dewey, pur se nutrito e di significativa qualità, rimase, dunque, di minoranza. Scrisse una pagina gloriosa, ma fu interrotto e mutilato, nel suo riformismo civile e perseverante, dall'esplosione della Contestazione, dalla fortuna del tecnologismo fine a se stesso, dalla successiva caduta della passione civile.

Nelle vicende non solo della "fortuna" di Dewey in Italia, ma anche in generale della vita culturale, civile e educativa del nostro Paese, l'azione tecnica e pratica liberamente ispirata al suo pensiero, nel periodo dalla Liberazione alla fine del centro-sinistra, rimane in ogni caso memorabile e sicuramente di grande suggestione.

Nel considerare il rapporto di Dewey, dal primo Novecento ad oggi, con la cultura e la società italiana, emerge chiaramente il radicamento del suo pensiero pedagogico all'interno della pedagogia moderna e contemporanea, sia nell'accettazione che nel rifiuto polemico, pensiero che si fa ideale e si ancora ad una visione sociale democratica e a una prospettiva culturale emancipatrice organica anche se non tradizionalista e non metafisica.

Ci si è soffermati in particolare a rimarcare l'impegno per l'appassionata diffusione del pensiero e della lezione di Dewey in una Italia da ricostruire, nelle sue strutture politiche, nella sua cultura aperta al sapere scientifico e al mondo, nelle sue scuole e nella loro ispirazione educativa e didattica, da parte di un gruppo laico e progressista anelante alla giustizia e alla libertà[273].

Ad oggi riteniamo di poter riconoscere che tanti miti e teorizzazioni intolleranti sono caduti e disponibilità nuove sono apparse, dal crollo del muro di Berlino al Concilio Vaticano II, e si pongono condizioni positive per lo sviluppo del dialogo e della collaborazione, nella convinzione che il successo o l'accantonamento di Dewey resti ancora un fondamentale segnale di disponibilità allo sviluppo effettivo o meno di un rilancio della democrazia.

Resta fuori dubbio la consapevolezza che la promozione di forme di educazione ispirate all'educazione progressiva di matrice deweyana

[273] Cfr. Cives G., (1999), *Educarsi a cooperare. I pedagogisti laico-democratici, la "scuola di Firenze" e il MCE (dal 1950 ad oggi)*, in E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, pp.49-93.

opportunamente integrate con le nuove istanze della società postmoderna in una prospettiva che ponga al centro la dignità e il valore della persona, possa e debba porsi come processo ispiratore di ideali di giustizia, di libertà e di democrazia.

IV. L’attualità di John Dewey: percorsi pedagogici

4.1 Indagine sociale e impegno speculativo

Molte delle prospettive e correnti pedagogiche “del nostro tempo appreso con il pensiero” (Hegel) di stampo laico/laicista, articolano le proprie posizioni intorno alla dimensione critica del relativismo-nichilismo postmoderno, attuando un’opera di decostruzione/frantumazione/dispersione degli ideali e dei fini dell’educazione, arrivando così a delineare l’aspetto confuso di una *paideia* difficile e per alcuni introvabile (Acone). Tuttavia è necessario constatare che finché l’incertezza per quanto riguarda modelli, scopi, tendenze e metodi conduce al dibattito e al confronto, essa è positiva, perché il dubbio e l’interrogativo non sono in se stessi occasione di pessimismo. Ma, come scrisse John Dewey in *Esperienza e educazione* “la confusione pura e semplice non è un bene”[274].

Parlare oggi di educazione rileggendo i testi di John Dewey, è una impresa utile e originale nel periodo critico che viviamo: non si tratta quindi di un esercizio di retrospettiva storica, ma di una riflessione per capire l’attualità delle sue idee pedagogiche e filosofiche, dee che possono aiutare oggi che si trova nella trincea quotidiana di un sistema educativo sociale e scolastico, che vive probabilmente una delle sue crisi più profonde. Il nostro discorso non sarà quindi di ricostruzione storica del pensiero del pedagogista e pensatore statunitense ma quello di riprendere alcuni concetti della sua elaborazione e verificare se ci possono stimolare a trovare alcune risposte ai plurimi e complessi interrogativi sullo stato dell’educazione e della società.

Dewey è una figura complessa e poliedrica: filosofo, intellettuale impegnato politicamente, pedagogista, appassionato di cultura antica ma anche di letteratura; un uomo discusso che non ha mai lasciato indifferenti, considerato come una delle grandi figure del filone delle pedagogie attive e progressiste ma anche difficilmente classificabile. Basta leggere queste righe

[274] Dewey J., Childs J. L., (1981), *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze, p. 44.

del testo *Democrazia e educazione* per rendersi conto della forza attuale dell'approccio di Dewey e della sua fede nel progresso umano attraverso l'educazione:

> "La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (…) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola"[275].

Nel corso della sua opera educativa di Dewey affrontò tre grandi crisi: quella della prima guerra mondiale, la crisi economica e sociale del 1929 e la seconda guerra mondiale. La sua convinzione che l'educazione fosse alla base della formazione di uomini e donne consapevoli e responsabili, in grado di pensare con la propria intelligenza, fu anche il prodotto di questi drammi vissuti a livello sociale, politico, culturale e individuale.

La posizione di Dewey ha una sua profonda originalità connessa anche al contesto statunitense, diverso da quello Europeo: un contesto culturale dominato dal pragmatismo, dal funzionalismo e dal comportamentismo mentre in Europa primeggiano l'idealismo, la crisi profonda del positivismo, l'influenza del marxismo, la diffusione delle scoperte della psicanalisi, la fenomenologia di Husserl, Bergson nonché, in Francia, lo sviluppo di una scuola etnologica e antropologica critica (Lévy-Bruhl e Marcel Mauss). Differenti anche le vicende politiche: le due guerre mondiali si combattono soprattutto in Europa che vede anche l'ascesa del fascismo, del nazismo e del totalitarismo staliniano. Quando si parla della Scuola Nuova e delle pedagogie attive che mettono al centro il soggetto in situazione di apprendimento non bisogna dimenticare questo sfondo storico che condiziona tutta la riflessione pedagogica e lo sviluppo delle esperienze educative.

Nel caso di Dewey abbiamo un uomo, un intellettuale, filosofo e pedagogista, che sarà influenzato da una società in piena espansione industriale, con un modello produttivo, quello del fordismo, e un dominio del complesso militaro-industriale e finanziario nella vita politica. Una società, a

---

[275] Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 66.

differenza dell'Europa attraversata dal cristianesimo sociale e dalle diverse correnti del pensiero socialista, impregnata dall'ideologia individualista del liberismo economico; una società in cui le dichiarazioni di liberalismo politico urtano continuamente con la competitività economica che riduce gli esseri umani a numeri nella lotta per la vita. È Lamberto Borghi , pedagogista italiano studioso di Dewey che scrive nella presentazione di *La frontiera educativa*:

"Il rapporto tra educazione e vita economica era imposto all'attenzione del Dewey dalla crisi in cui precipitò la civiltà occidentale negli anni della 'grande depressione' negli Stati Uniti d'America e dell'espandersi del fascismo nel mondo coll'avvento al potere del nazionalsocialismo in Germania"[276].

Dewey chiarià nettamente la sua posizione contro il mito americano dell'individuo, del self-made-man, frutto di una concezione che sulla scorta di un certo darwinismo sociale trasforma le differenze in diseguaglianze, considerando la povertà alla stregua di una colpa individuale; forte la critica socio-culturale del nostro pedagogista e filosofo, che scorge in tale concezione/atteggiamento/habitus culturale l'origine di molti dei drammi umani della società statunitense.

Efficaci sono le brevi, ma marcate pennellate con le quali Alain Goussot, docente di Pedagogia Speciale all'Università di Bologna, dipinge la personalità di John Dewey, collegandola al contesto dell'epoca, al suo vissuto e ai suoi ideali:

"Lo stesso Dewey sosterrà i comitati che chiedevano la liberazione di Bartolomeo Vanzetti e Nicola Sacco, immigrati italiani e anarchici, accusati di avere ucciso un poliziotto durante uno sciopero, prenderà posizione contro la discriminazione dei neri e chiederà maggiore giustizia sociale. Ma per lui le leggi e le norme giuridiche non sono sufficienti se non v'è un cambiamento profondo nel modo di essere, di vivere e di pensare delle persone, degli uomini e delle donne. Questo cambiamento era possibile tramite l'esperienza educativa e la formazione. Si potrebbe dire che anticipava le tesi di Adorno e Horkheimer, della scuola di Francoforte sulla personalità autoritaria e democratica. Non a caso Dewey s'impegnerà anche a difesa del rivoluzionario russo Lev Trotskij, antagonista di Stalin, pure non condividendo il

[276] Dewey J., Childs J. L., (1981), *La frontiera educativa*, op. cit., p. 1.

suo punto di vista radicalmente anticapitalista. È interessante vedere come Dewey consideri centrale la dimensione etica della lotta per la giustizia e la verità: affermerà a più riprese che l'approccio di Trotskij è riduttivo e schematico (anche pericoloso per certi aspetti), ma questo non gli impedirà di valutare con rigore e onestà l'infondatezza delle affermazioni dei tribunali staliniani. Sappiamo che Dewey non si trovava in sintonia con le analisi di Marx; la sensazione che si ha leggendo le poche righe che gli dedica è di una certa superficialità: riprende le accuse fatte al filosofo di Treviri di determinismo e riduzionismo economicistico mentre sappiamo che il suo pensiero storico-dialettico era molto più complesso. Quello che alla fine interessa Dewey è la dimensione pedagogica e educativa; l'effetto socio-educativo di una teoria; per lui una certa visione del marxismo non dava abbastanza spazio all'influenza dell'uomo sul contesto, e l'educazione costituisce un momento centrale di questa influenza"[277].

Dalla rilettura di Dewey, oggi, emerge il suo rigore intellettuale dovuto ad una vasta cultura, ad un evidente umanesimo sociale e ad una raffinata sensibilità pedagogico/educativa, che lo spinse ad indagare il vasto campo delle possibilità concrete dello sviluppo delle capacità del pensare nell'alunno e a studiare accuratamente la possibile attuazione delle condizioni educative atte a promuovere e mettere alla prova il pensiero stesso.

"Il pensiero non connesso con un aumento di efficienza per l'azione, e con l'imparare un po' di più su noi stessi e sul mondo nel quale viviamo, zoppica proprio in quanto pensiero"[278].

È importante ricordare, ai fini dell'identificazione degli elementi di attualità del nostro pedagogista, la sua ricca formazione filosofica sui testi di Platone e di Aristotele, di Kant e di Hegel, la sua attenta disamina delle riflessioni di Pestalozzi, Froebel, Rousseau e Herbart sull'educazione; studi che da un lato contribuirono alla collocazione della sua opera in una prospettiva storica, avendo una precisa genealogia, dall'altro manifestano un approccio estremamente autonomo e critico da parte di Dewey, che si servì di diversi aspetti e tratti delle prospettive emerse nelle letture di autori quali quelli sopra citati, per alimentare la sua concezione democratica dell'educazione.

---

[277] Goussot A., (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica,* in *Educazione democratica*, anno III, numero 5, Gennaio 2013.
[278] Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 196.

I testi filosofici, nelle mani del Dewey, passano attraverso “il prisma dei processi educativi”, del come favorire l’apprendimento e la crescita spirituale, intellettiva e morale dell’essere umano, nonché la formazione del pensiero.

Interessanti anche le contaminazioni con le filosofie di Platone e della sua idea di Repubblica e di Rousseau, il primo padre dell’idealismo filosofico, l’altro teorico dell’idea dell’originaria bontà umana e della relazionalità dell’educazione che pone in primo piano la valenza educativa del sentimento: idee e sentimenti, pensiero ed interesse, fini-in-vista ed impulsi/bisogni sono aspetti vitali del processo di apprendimento e di crescita, intorno ai quali Dewey costruirà l’intero impianto della sua teorizzazione pedagogica.

Si concorda in questa sede con quanto rimarcato da Alain Goussot, che nella rivista di pedagogia politica *Educazione democratica*, rinviene preziosi elementi di attualità nell’opera di Dewey, tra i quali la lettura pedagogica dei filosofi e il riferimento ad una sua genealogia storica; la responsabilità educativa degli adulti nei confronti delle nuove generazioni, la cui crescita deve essere considerata come un bene comune; la stretta connessione e continuità temporale-progettuale dei rapporti intergenerazionali, in virtù delle quali il passato, il presente e il futuro, sono visti in una prospettiva di crescita e sviluppo progressivo dell’umanità; il concetto di esperienza educativa diretta ed autentica, fondamento dell’apprendimento; lo spazio educativo concepito come laboratorio sperimentale e spazio transazionale in cui avviene un processo continuo di negoziazione tra maestro e alunni; l’importanza dell’interazione tra soggetto e ambiente e la dimensione dialettica e storico-sociale dell’interazione stessa; la concezione organicistica dell’ambiente, concepito come un organismo sociale che vive, cresce e apprende, nonché la corrispondente asserzione del processo di apprendimento che la società mette in opera costantemente dalla sua stessa storia; la messa in evidenza del rapporto tra particolarità e totalità, individualità e globalità, individuo e società; la centralità del pensiero in educazione, il cui compito volto a connotarlo nella dimensione della riflessività, si articola come esercizio continuo che è alla base dell’autonomia e della libertà:

"Il punto di partenza di qualsiasi processo di pensiero è qualcosa in fieri, qualcosa che così come è, sarebbe incompleto o inadempiuto. Il suo significato risiede letteralmente in quel che diventerà, nel modo in cui si svilupperà"[279];

la democrazia come forma di vita, tensione e progettazione continua volta non solo alla definizione dei diritti ma anche dei doveri, la cui concreta applicazione trova nella scuola il suo punto di partenza tramite la valorizzazione e l'incremento della partecipazione, del pensiero critico, del pluralismo.

Dewey indaga con grande accuratezza e rigore metodologico le filosofie dei suoi interlocutori teoretici, mantenendo l'occhio attento alle concrete condizioni storiche e socio-culturali del suo tempo, col preciso obiettivo di allacciare la filosofia alla vita all'interno di una prospettiva squisitamente pedagogica.

In *Come pensiamo* John Dewey dà una chiara idea di come intende il processo di costruzione del pensiero. Fare acquisire dei «buoni abiti di studio» per pensare è la missione dell'insegnante, che esercita un «attivo processo di ricerca»: "Il pensiero è ricerca, investigazione, riesame, controllo o sondaggio, tutte operazioni volte a trovare qualcosa di nuovo o a mettere in una nuova luce quello che già si conosce. In breve esso è interrogazione"[280].

Dewey attribuisce, in modo quasi socratico, una grandissima importanza all'arte d'interrogare del maestro, un'arte che stimola il gusto dello studente per la domanda e quindi l'autentica ricerca, facendo emergere l'attività riflessiva nel soggetto che s'interroga . L'arte di interrogare è di fatto una pratica sia filosofica che scientifica: l'arte di interrogare i materiali e le osservazioni raccolte è qualcosa che accomuna scienza e filosofia, è un atto profondamente pedagogico, perché favorisce e guida l'apprendimento nella direzione dell'investigazione permanente[281]. Come scrive Dewey: "il risveglio della capacità di rilevare ciò che esige spiegazioni, ciò che è inaspettato,

---

[279] Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 188.

[280]Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, op. cit., p. 368.

[281] Cfr. Goussot A., (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, op. cit., p. 21.

peculiare, imbarazzante. La mente dominata dal senso di una genuina perplessità è sveglia ed indagante, giacché è stimolata dall'interno"[282].

Il rapporto che Dewey instaura col suo filosofare e la sua stessa concezione stessa di filosofia mai sganciata dalla concretezza del vivere e dell'apprendere in particolare, sono, a nostro avviso, oggi più che mai modalità ermeneutiche valide ed utili strumenti concettuali per non rischiare di incorrere nelle secche del pensiero autoreferenziale e nei castelli in aria della pura teoresi.

Un innegabile contributo alla maturazione del pensiero teso a porre in primo piano l'urgenza della formazione della coscienza e dei principi della democrazia deriva al Dewey dalla dialettica che nei suoi studi filosofici intraprende con Platone, del quale pur riconoscendo gli aspetti rivoluzionari, non esita ad evidenziarne il limite di una visione elitaria e di "statici ideali". Commentando la Repubblica del maestro dell'Antica Grecia, Dewey così si esprime.

> "Egli non intuì mai la pluralità indefinita di attività che possono caratterizzare un individuo e un gruppo sociale, e per conseguenza, limitò il suo punto di vista a un numero limitato di classi, di capacità e di strutture sociali"[283].

È proprio il progressivo sviluppo della democrazia il contesto significativo nel quale vengono valorizzate le differenze, la varietà e la pluralità delle individualità come aspetto fondamentale del processo educativo. È così che Dewey trascrive nell'ambito della riflessione pedagogica le dimensioni epistemlogiche che gli derivano dall'indagine filosofica, nella quale l'analisi della dimensione progettuale-formativa-processuale diventa metodologia sistematica volta a sistematizzare i processi di sviluppo e formazione della conoscenza, degli habitus umani, attraverso l'opera razionale e riflessiva del pensiero.

Desta grande interesse la capacità di Dewey di ricondurre sul piano della contestualizzazione sociologico-pedagogica le sue molteplici intersezioni

---

[282] *Ibidem*, p. 372.
[283] Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 112.

con correnti filosofiche di diverse epoche e contesti storici quali ad esempio l'Illuminismo e le filosofie di Rousseau e di Kant delle quali fa osservare la presenza di un impulso potente verso una società più libera, verso una forma di cosmopolitismo dell'atteggiamento individuale; l'ideale è quello della partecipazione all'umanità, e l'educazione risulta, quindi, il compito di liberare le energie individuali per emancipare la persona umana e portarla verso una società più vasta, aperta e progressiva. Per liberare gli uomini dalle catene esteriori il primo passo necessario è quello di emanciparli dalle catene interne delle false credenze ed ideali[284].

Dewey riprende la posizione radicale di Kant chiedendosi chi s'incaricherà dell'educazione per migliorare l'umanità; ricorda che per il filosofo tedesco l'uomo è un valore assoluto e non un mezzo; ricorda che i governanti in molte epoche hanno sempre avuto interesse a non fare crescere il popolo sul piano intellettuale. Cita lo stesso Kant che scrive:

> "Tutta la cultura comincia dai privati e si espande da loro. Solo attraverso gli sforzi di persone di più larghi orizzonti, capaci di intendere l'ideale di una migliore condizione futura, è possibile l'approssimarsi graduale della natura umana ai suoi fini. (…) I governanti hanno interesse a fornire solo quell'addestramento che renderà i loro sudditi docili strumenti dei loro fini"[285].

È chiaro in questo passaggio l'attenzione di Dewey al rapporto tra governanti e governati, cioè alla natura stessa dell'organizzazione politica e sociale: una società di sudditi analfabeti e poco consapevoli, non in grado di pensare autonomamente non può che essere fortemente antidemocratica. Tuttavia per Dewey non basta provvedere a fare in modo che l'educazione non venga attivamente adoperata come strumento per facilitare lo sfruttamento di una classe da parte di un'altra, è di primaria importanza approntare un'attrezzatura scolastica di una vastità ed efficienza tali da eliminare di fatto e

---

[284] *Ibidem*, p. 118.
[285] *Ibidem*, p. 122.

non solamente a parole le diseguaglianze economiche e da assicurare a tutti i giovani eguali possibilità per le loro carriere future[286].

Anche nella sua analisi del sistema hegeliano Dewey procede con la stessa metodologia atta a rinvenire la connessione pratica della filosofia con la crescita umana e la concretezza dell'esistenza, metodologia di cui teniamo a ribadire in questa sede l'altissima valenza epistemologica teorico-pratica: in Hegel, Dewey coglie la lettura della storia della persona umana tramite la sua formazione, nonché la storia degli ambienti e contesti umani posti alla base di ogni concezione dell'educazione che consideri le relazioni sociali come elementi vitali dello sviluppo dell'umanità. L'ammirazione per la filosofia di Hegel viene palesata dal filosofo americano quando scrive che quella hegeliana è una filosofia che fornisce «un contributo indispensabile a una valida concezione del processo di vita». L'idealismo di Hegel è per Dewey compensato dalla sua critica dell'individualismo e dell'astrattismo non collegati alla storia;dell'autore tedesco, inoltre, mette in luce che nella fenomenologia hegeliana la realtà sociale, culturale e istituzionale assume una funzione educativa che non può essere ignorata da chi si occupa di azione pedagogica.

Dewey cala queste riflessioni teoretiche nella realtà dell'esperienza educativa facendo risaltare il fatto che lo studente, esattamente come l'insegnante, è un soggetto situato nel tempo e nello spazio, e solo conoscendo la situazione di vita socio-culturale, storico-familiare di chi apprende si può capire il processo di sviluppo e le modalità di crescita e di apprendimento e procedere nella direzione dell'aiuto al fine di mobilitare il proprio potenziale di vita e la propria intelligenza[287].

Rinvenendo anche i limiti del sistema hegeliano, Dewey nota come per Hegel gli individui non hanno alcun diritto spirituale contro le istituzioni così come sono; lo sviluppo personale e la crescita consistono in una assimilazione obbediente dello Spirito delle istituzioni esistenti. “Il conformismo, non la trasformazione, è l'essenza dell'educazione. Le istituzioni cambiano, il sorgere e il cadere degli Stati, è opera dello «Spirito del mondo». Gli individui, eccetto

[286] *Ibidem*, p. 125.
[287] Cfr. Goussot A., (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica,* op. cit., p.25.

i «grandi eroi», organi scelti dallo Spirito del mondo, non hanno parte né compito in esso”[288].

A Dewey non sembra sfuggire la concezione dialettica di Hegel, la sua modalità di intendere l’esistenza dell’umanità tramite le contraddizioni e il conflitto, aspetti fortemente rielaborati e tematizzati anche da più versanti delle correnti pedagogiche contemporanee che si sono soffermate sulla dimensione frammentata e processuale dell’esistenza e sull’autocostruzione precaria e difficile del soggetto-persona.

4.2 La formazione alla democrazia, alla cooperazione e alla pace nel contesto sociale

L’idea che Dewey ha dell’educazione democratica è quella di un processo di «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali», una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini[289] .

Individualità e socialità sono le parti integranti di un processo unico che si presenta come un processo di emancipazione sia a livello individuale che sociale. Tale processo valorizza le qualità e le potenzialità della persona umana, promuovendo l’autodeterminazione nella formazione democratica del cittadino inteso non solo come attore ma anche come autore del proprio percorso di crescita e di apprendimento.

---

[288] Dewey J., (1984), *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 76.
[289] *Ibidem*, p. 126.

Una formazione dell'uomo e del cittadino nella società democratica non può basarsi su di un iper-specialismo, il quale ostacolando la possibilità di collegare il particolare il globale, frammenta il pensiero e la formazione della riflessività nella'azione, disperdendo anche la visione dell'uomo come essere sociale e soggetto storico in divenire:

"Uno specialismo così ristretto è impossibile; niente potrebbe essere più assurdo che cercare di educare gli individui ad un unico genere di attività"[290].

Per Dewey il fatto di acquisire una specializzazione in un settore dell'attività umana non può condurre alla rottura del legame con l'umanità e la società nel suo insieme, piuttosto è condizione imprescindibile per la realizzazione del bene comune il mantenimento di questo legame, il quale alimentando la formazione culturale e soprattutto umana, rende consapevoli quanto viene messo in opera sul piano professionale non può svincolarsi da un'intenzionalità volta nella direzione del bene comune.

La visione alternativa dell'educazione proposta da John Dewey mira al cambiamento nella pratiche educative per sostenere una maggiore partecipazione di tutti gli individui ai processi democratici.

Il concetto di cooperazione in classe, di collaborazione attraverso responsabilità differenti tra docenti e discenti, vero e proprio metodo educativo proposto da John Dewey, nell'esortazione ad un autentico cambiamento delle pratiche educative, sarà ripreso e sperimentato con forza da Célestin Freinet, vero fondatore dell'educazione cooperativa che considerava come fondamento di ogni educazione democratica. È un orientamento che ritroviamo in tutte le esperienze e le figure delle pedagogie attive (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori…); il gruppo, il collettivo è il luogo in cui si costruisce la possibilità di crescere e di accedere alle conoscenze. È il luogo in cui s'impara a fare da sé in collaborazione con gli altri; anzi è proprio la possibilità di collaborare con gli altri che permette di riconoscersi e di riconoscere l'altro diverso da sé, e quindi di autoeducarsi al pluralismo e alle differenze.

Socialità e individualità sono i due pilastri di ogni processo formativo emancipatorio; il collettivo, la comunità vive se valorizza le differenze e le

---

[290] *Ibidem*, p. 394.

mette in relazione per comunicare e costruire un ambiente in cui l'apprendimento sia reciproco. L'educazione democratica è anche un educarsi alla pace e alla gestione pacifica dei conflitti. Dewey tuttavia non crede che basti promulgare delle leggi contro l'uso della guerra, ma ritiene che sia *condicio sine qua non* per la costruzione di una convivenza pacifica educare le persone all'incontro, all'apertura e alla gestione pacifica dei conflitti, col medium dell'intelligenza e del metodo scientifico, che stimola l'apertura all'altro, al nuovo, per migliorarsi e migliorare il proprio mondo. È solo la formazione il processo in grado di evitare che l'umanità possa precipitare un'altra volta nella violenza e nell'autodistruzione che hanno dominato su scala planetaria il secolo appena trascorso.

"Non basta insegnare gli orrori della guerra ed evitare tutto ciò che possa stimolare la gelosia e l'ostilità internazionale. Bisogna anche insistere su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori delle limitazioni geografiche. Si deve inculcare nelle menti come disposizione operante la convinzione del carattere secondario e provvisorio della sovranità nazionale rispetto all'associazione e alle relazioni più complete, più libere, e più redditizie fra tutti gli esseri umani"[291].

L'opera di Dewey si propone ancora oggi come "una pedagogia dell'emancipazione umana" (Alain Guissot) e di un'educazione aperta, libera e democratica volta a consentire l'accesso sociale alla conoscenza. È interessante, in conclusione, rileggere l'introduzione che Ernesto Codignola dedicò a *Esperienza e educazione*: il pedagogista italiano, influenzato dall'idealismo hegeliano e crociano, riesce a cogliere gli elementi di novità di questo scritto evidenziandone l'essenza pedagogica:

"Autorità e libertà, è risaputo, sono termini correlativi e complementari. Hanno valore nell'unità; separati diventano mere entità verbali. L'educatore deve instaurare la libertà dell'alunno, ma non lo può fare che attraverso l'esercizio della disciplina e dell'autorità. I maestri che insegnano sul serio e non si baloccano con preoccupazioni astratte e con parole grosse sanno che la libertà si può conseguire soltanto vincendo i disordinati impulsi dell'arbitrio naturale, i quali sono al polo

[291] *Ibidem*, p. 126.

opposto della libertà. All'autogoverno, ideale di ogni comunità d'uomini e quindi anche della scuola, si può pervenire soltanto attraverso l'esercizio dell'ubbidienza. Dewey ha dato suggerimenti fecondi sul modo di promuovere l'autorità consentita in una scuola trasformata in comunità di spiriti collaboranti nella realizzazione di un fine comune"[292].

Nell'era del Post-moderno storico–culturale e, dunque, pedagogico-educativo, nel quale vengono messi in discussione l'esistenza e la stessa utilità dell'educazione agiscono una serie di "attori" che influenzano le menti dei bambini e degli adolescenti: i media, le nuove tecnologie, la pubblicità, la politica, lo spettacolo, la società dei consumi. Lo stesso Dewey notava che l'ambiente sociale e culturale nelle sua articolazioni ha una forte influenza (dis)educativa sulle giovani generazioni:

"Noi non educhiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (…) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada forma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro.(…) Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (…) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato"[293].

In un'epoca di crisi dell'educativo e di grandi interrogativi circa gli statuti della pedagogia in un prospettiva pluralistica, ci si trova a dover fare i conti col potere (de)formativo della massiccia presenza dei vettori informali di una paideia difficile, quali quelli forniti ad ampio raggio e su scala globale dalle tecnologie. Dai social network, al ciberspazio, si assiste al bombardamento consumistico digitalizzato che formatta e plasma le menti delle giovani generazioni. Tesi spontaneistiche e ultra-nichilistiche propugnatrici di un permissivismo pedagogico su basi psicologistiche in nome di un individualismo esasperato, risultano essere, oggi più che mai, una strada senza uscita per una paideia che voglia dirsi in qualche modo ancora possibile.

---

[292] Codignola E., (1981), *Introduzione,* in Dewey J., *Esperienza e educazione,* op. cit., p. IX.
[293] *Ibidem*, p. 27.

Se non v'è più necessità di educare vuol dire che i nostri bambini e adolescenti sanno già tutto, hanno già sperimentato tutto e che la presenza del genitore, dell'insegnante, del maestro non è più necessaria. Dewey, che già teorizzava chiaramente il significato profondo della tecnologia come sottolineato da Hickman, considera un dovere e una responsabilità morale quella di aiutare gli «immaturi» a crescere e a divenire in grado di prendere decisioni consapevoli, come esseri veramente e autenticamente liberi.

Per Dewey la libertà non può svincolarsi dal *principio responsabilità* e dalla consapevolezza che siamo legati gli uni agli altri e dal necessario e solidale impegno nella difesa del bene comune, che favorisca la crescita di tutti e di ciascuno, il libero accesso al mondo delle conoscenze e dei sapere, nel rispetto delle capacità e caratteristiche individuali.

Scrive Dewey nella conclusione di *Esperienza e educazione* che il solido principio dell'educazione, per conseguire i suoi fini sia nei riguardi dell'alunno singolo sia della società, deve basarsi sull'esperienza della vita degli individui. I conservatori non meno dei radicali nell'educazione sono profondamente insoddisfatti della situazione dell'educazione presa nel suo complesso, ma Dewey evidenzia che c'è almeno fondamentale accordo fra persone intelligenti di ambedue gli indirizzi educativi. Il sistema educativo deve prendere l'una o l'altra via, o retrocedere ai principi intellettuali e morali dell'età prescientifica o avanzare verso un'utilizzazione sempre maggiore del metodo scientifico per promuovere le possibilità di un'esperienza in via d'accrescimento e di espansione. Dewey mostra una tale fiducia nelle capacità di un'educazione che sia diretta intelligentemente a sviluppare le possibilità implicite nell'esperienza ordinaria che non crede necessario l'altro indirizzo né addurre a favore di chi prende la via dell'esperienza[294].

Dagli Atti del XXI Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia che si è tenuto a Macerata nel maggio del 2005 sui temi "Pedagogia, Ricerca, Valutazione" risalta la voce personalista nell'intervento di Riccardo Pagano, professore ordinario di Pedagogia Generale all'Università degli Studi di Bari, il quale contestualizza la riflessione pedagogica nella Stimmung di iperspecializzazione scientifico-tecnologica sollecitando una riflessione

---

[294] Dewey J., (1981), *Esperienza e educazione*, op. cit., p. 74.

antropo-filosofico-educativa capace di ricercare nuove categorie dell'umano e di contrastare il processo di disumanizzazione dell'uomo. L'interesse di Pagano alle problematiche dell'educazione contemporanea si focalizza sugli aspetti sociali dell'educazione, al fine di cogliere la dimensione pratica delle esperienze educative che nel sociale trovano un fertile terreno. Lontano si colloca la sua concezione di educazione sociale sia da quella di impianto sociologico di "socializzazione", sia dall'idea deweyana di pedagogia come "ingegneria sociale". Citando Catalfamo Pagano precisa che l'educazione non è solo influenza sociale, ma sforzo e impegno della personalità che si pone in un atteggiamento critico di fronte al condizionamento sociale, da cui deriva che se la socializzazione mira al controllo sociale dell'individuo, l'educazione mira al controllo individuale della società. Ed è in questa dinamica che Riccardo Pagano colloca l'essenza della democrazia, che si realizza nella misura in cui l'individuo diviene protagonista del cambiamento sociale[295]. L'educazione cos' intesa costituisce la "dinamica dei valori" in quanto il soggetto non acquisisce i valori sociali passivamente e spontaneamente, ma li innova e li proietta verso il futuro, il nuovo. Quello proposto da Pagano è, dunque, un personalismo radicato nel sociale e in funzione del sociale: la formazione della persona è un atto sociale e come tale si deve costruire nei processi sociale dell'educazione, la quale deve avere sempre come suo fine peculiare la valorizzazione e la promozione della persona.

L'educazione alla democrazia, in un'epoca di sfaldamento valoriale e di sfilacciamento di un'etica condivisa, risulta per il professore di Bari assolutamente imprescindibile per rovesciare la logica del potere, minaccia mortale per l'educazione stessa.

> "La democrazia è un ideale da conquistare, da confermare e da difendere da tutte le insidie che promanano dall'ambivalente natura dell'uomo, il quale porta in sé congiunti l'angelico e il demoniaco"[296].

È scopo del presente lavoro rilevare come le tesi qui esposte da pedagogisti personalisti come Pagano e Catalfamo affrontino tematiche molto

---

[295] p. 122.
[296] Catalfamo G., (1989), *Socializzazione deviante e disnomia*, in ID. *Educazione alla persona e socializzazione*, Adas, Messina, p. 9.

care allo stesso Dewey che fa dell'educazione alla democrazia nel contesto sociale il cardine del suo pensiero pedagogico- Differente per numerosi aspetti è la prospettiva di riferimento, pur in una sintonia di fondo tesa alla promozione dello spirito critico, dell'autonomia di pensiero, della valorizzazione umana.

L'educazione sociale è, per Pagano, legata all'educazione morale, perché il rapporto dei "socii" tra loro e di ogni socio con la società, essendo una rapporto tra persone, implica una relazione etica, donde deriva che la democrazia, come ebbe a dire Dewey, "è bene più di una forma di governo", perché "è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta"[297]che permette agli individui di esprimere le proprie capacità personali all'interno di un'area di interessi comuni.

La società democratica si caratterizza per la centralità della persona, considerata punto di partenza e di arrivo della società stessa, che difende la libertà personale di ciascuno nel suo concreto e storico realizzarsi e perfezionarsi, nello sganciamento da condizionamenti metafisico-dogmatici. Valorizzazione dello spirito critico, educazione alla partecipazione e alla manifestazione del proprio giudizio senza condizionamenti, capacità di esprimere un dissenso costruttivo, di vigilare sulle antinomie, sono questi, nell'ottica di Riccardo Pagano, i cardini di un'autentica e feconda educazione alla democrazia, di un'educazione sociale che, nella prospettiva personalistica, si traduce in educazione alla democrazia[298].

Di fronte alla crisi della democrazia contemporanea, Pagano fa corrispondere una crisi della cittadinanza: i regimi democratici, attuali, infatti, pur mantenendo un consenso astratto su alcuni valori fondamentali, come libertà, l'autonomia, l'uguaglia, l'equità, la solidarietà. La sicurezza, il benessere, di fatto non riescono a perseguirli e garantirli. Un'autentica educazione sociale non può esimersi dal fare proprio il concetto aristotelico di "philia" in riferimento al legame sociale, il quale presuppone una formazione tale che il singolo comprenda che il proprio bene deve coincidere con quello della comunità alla quale appartiene. La dialettica, dunque, deve farsi

---

[297] Dewey J., (1968), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firene, p. 17.
[298] Pagano R., (2006), *L'educazione personalistica come educazione sociale e politica*, in Laneve. C., Gemma C. (a cura di), *Pedagogia*, *Ricerca*, *Valutazione*, Pensa, Lecce, p. 130.

"dialogo", capace di perseguire il "noi" nella salvaguardia dell'identità personale e collettiva. In quest'ottica l'educazione alla democrazia diventa consapevolezza di responsabilità, di scelte di comportamenti eticamente orientati per il bene comune nella concretezza storico-sociale di un contesto sempre in fieri, migliorabile, perfettibile (interessanti e feconde le tracce di Dewey, la cui lettura dell'educazione investe in toto l'esigenza/urgenza democratica).

Ed è il fenomeno della globalizzazione, che investe e permea la società a livello planetario, l'elemento con il quale è necessario confrontarsi oggi per costruire una cittadinanza universale e presidiare così l'istanza democratica, contro una mondializzazione che fa del paradigma economico il suo vessillo. L'educazione all'uguaglianza di diritti e di doveri e alla libertà pienamente umana, storica e responsabile sono gli "imprescindibili" della proposta di Pagano per la formazione di una coscienza democratica che si traduce nella capacità di mettersi in gioco, di rivedere sempre le proprie posizioni per conciliare interessi particolari e generali, entrando nel sociale per rivendicarne l'appartenenza, l'identità e aprirsi alla solidarietà e intravedere come elemento unificante e universale la persona[299].

[299] Pagano R., (2004), *Per un'educazione alla cittadinanza democratica*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano, p. 310.

4.3 Il "ritorno a Dewey" e l'educazione del pensiero nella società contemporanea nella lettura di Franco Cambi e Maura Striano

Il primo decennio di questo XXI secolo registra, nell'ambito del neopragmatismo filosofico e pedagogico, un atteggiamento culturale che Franco Cambi definisce di "ritorno a Dewey": lo sguardo si concentra, infatti, su quelle grandi innovazioni del pensiero deweyano che a tutt'oggi permangono come conquiste epistemologiche e metodologiche di notevole portata. Dalla teoria dell'esperienza che collega pensiero e società, all'ideale alto e pragmatico della democrazia, alla costruzione storico-pratica della scienza, le traiettorie deweyane sono state rilette in particolare dagli insigni neo-pragmatisti Hilary Putnam e Richard Rorty, i quali sviluppano itinerari differenti, ma convergenti. Il pragmatismo resta per questi autori il fattore-chiave del neopragmatismo in quanto ne traccia l'orizzonte teoretico, vincolandolo alla costruzione sociale del significato ed ancorando la teoreticità alla forma-di-vita democratica e progressista, intesa come meta dello sviluppo del mondo occidentale moderno ed anche postmoderno.

In occasione del 50° anniversario della morte di John Dewey, Franco Cambi si sofferma a ricapitolare e precisare il valore e l'attualità del paradigma deweyano, quale sintesi organica del pensiero occidentale, soprattutto Moderno, le cui innegabili origini greco-cristiane Dewey analizza, supera e universalizza. Paradigma aperto, flessibile e complesso che mira alla costruzione di un *athropo-socius* inteso come individuo responsabile, razionale, creativo e comunicativo.

Del moderno Dewey esalta e interpreta la ragione come metodo e rigore; la laicità come pluralismo di gerarchie di valori e costruzione di "fede comune"; la democrazia aperta e critica, in cui ampio spazio è dato alla voce dell'opinione pubblica e della società civile; l'individuo secondo i caratteri di *athropo-socius* sopra delineati; la mente che si poggia sul metodo scientifico e sull'immaginazione attuando "l'intelligenza creativa"; la scuola come istituzione cardine della società e della formazione dell'individuo nell'etica del pluralismo. Il pensiero plurale teorizzato da Dewey nella *Logica* (1938), né

logistico né retorico, viene definito da Cambi "a più marce", aperto a più dimensioni che si connettono nel fare esperienza e nel teorizzare la conoscenza.

Anche il tema della democrazia è di profondissima attualità: Dewey lo affronta come "problema di tutti", come autocritica e costante revisione di se stessa, oggi più che mai urgente in un tempo di crisi della democrazia stessa.

In *Natura e condotta dell'uomo* il maestro americano si propone

> "di mettere in chiaro come siano sempre all'opera le forme intrinseche di una comune natura umana; […] che continuano a premere nel corso della storia per liberarsi e rifare le istituzioni sociali"[300].

Cambi si inoltra in una lettura del Dewey maturo in connessione col Postmoderno e con le anticipazioni che ne fa leggendo il Moderno con la lente della problematicità, dell'incertezza, dell'irrequietezza dell' "essere", del "conoscere" e dell'"agire"[301]. Primo elemento di annuncio del Postmoderno viene individuato nella teoria dell'esperienza come elaborata in *Esperienza e natura:* esperienza che si fa problema e crisi di certezze, ricerca che si dà nella finitezza temporale e ancor più ontologica, che traduce un atto finito di un ente finito, anticipando una concezione più che mai postmoderna.

Al costrutto "verità" Dewey sostituisce quello di "certezza", sempre collocata nell'esperienza, sempre pluralistica e ipotetica, legata al primato del metodo *protempore*, non più al dogma. Anche la relazione educativa si apre in Dewey alle conquiste postmoderne dell'idea di cura, di servizio reciproco, di fiducia e dedizione in un'azione reciproca che è sempre dialettica, processuale, integrata, transazionale (cioè aperta, inquieta, innovativa).

Il Postmoderno sul quale Dewey getta lampi di luce premonitori non si identifica come antimoderno, ma in una continuità esperienziale aperta ad una prospettiva di crescita e di ri-costruzione che coglie le lacerazioni e le letture di un tempo storico difficile e incerto, tendendo sempre ad un tentativo di progettazione in-vista-di una possibile/impossibile ri-composizione[302].

---

[300] Dewey J., (1958), *Natura e condotta dell'uomo*, op. cit., p. 8.
[301] Cambi F., (2013), *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, p. 288.
[302] *Ibidem*., p. 291.

Tutto l'impianto della vasta produzione scientifica deweyana, le sue intuizioni attualissime in campo filosofico e pedagogico gli derivano, come sottolinea Maura Striano, dal carattere prettamente interdisciplinare del suo approccio teorico-pratico alle multiverse problematiche della sua ricerca.

L'interdisciplinarietà è, dunque, funzionale alla realizzazione di un'indagine a tutto tondo sui diversi campi d'esperienza umana, attraverso la focalizzazione sulla possibilità di avvalersi di diversi saperi, colti nella loro valenza euristica, come particolari forme di esplorazione della realtà. Ogni disciplina offre il proprio contributo esplorativo attraverso la propria peculiare prospettiva di indagine, muovendosi e intrecciandosi all'interno del comune sistema di indagine auto-organizzato, comprensivo e progressivo che si autoverifica costantemente, quale è il metodo scientifico. Rifacendosi ad una metafora organicistica, Dewey parla di "organi" in relazione alle diverse discipline che, pur appartenendo all'unico "organismo" della scienza, si confanno alle diverse "logiche dell'esperienza", corrispondenti ai diversi contesti della vita umana.

I differenti modi del conoscere sono strumenti epistemici utili ad orientare in modo sempre più intelligente l'agire umano: concezione che mette in risalto la forte connessione che il professore di Chicago allaccia tra forme di conoscenza e concreto vivere umano.

La concezione della pedagogia promossa da Dewey è stata accolta come preziosa eredità per l'attuale lettura della disciplina pedagogica in relazione con le scienze dell'educazione, come si evince dalla lettura di Maura Striano, studiosa e conoscitrice dell'opera deweyana, la quale ribadisce l'idea secondo la quale la pedagogia deve porsi come scienza teorico-pratica che, per Dewey, richiede di poter usufruire di una dimensione laboratoriale per poter assumere in pieno la sua funzione formativa. Una pratica che si esplicita nella dimensione della dimostrazione, della validazione e della verifica dei principi e delle teorie dell'educazione onde consentirne un uso sociale e politico. Così intesa la pedagogia è : "teoria scientifica dell'organizzazione pratica delle forze

educative” in grado di fornire un contributo significativo allo sviluppo del tessuto sociale[303].

Oggetto della pedagogia, dunque, non solo la filosofia dell’educazione e le questioni inerenti i fini e gli scopi dell’educazione, ma anche il piano empirico delle concrete evoluzioni delle istituzioni educative, nonché l’organizzazione dei curriculi e dei saperi in funzioni educativa: e questo da più parti si può attestare che ad oggi sia stato messo in opera. Nell’opera *The Source of a Science of Education* Dewey, tuttavia, ci tiene a chiarire che i risultati dell’indagine scientifica non esauriscono assolutamente l’oggetto della pedagogia, bensì costituiscono le “fonti” cui attingono le menti e le pratiche degli educatori in modo da “rendere le funzioni educative più intelligenti”.

Ed è su questa preziosa indicazione che proseguono gli studi di alcuni esponenti del neopragmatismo, studi volti ad identificare con sempre maggior chiarezza e consapevolezza epistemologica ed metodologica quali siano i saperi da cui attingere per ottenere le “fonti” per orientare e sostenere la ricerca educativa.

Maura Striano si sofferma sull’intelaiatura della concezione del “pensiero” in Dewey, nella quale rileva sia la configurazione sia di processo psico-fisiologico sia di processo logico/discorsivo. In entrambe le declinazioni al pensiero viene attribuita una natura processuale, la quale ha carattere di sviluppo e si innesta profondamente nelle pieghe dell’esperienza, intesa come basilare condizione esistenziale dell’uomo/organismo vivente, che esplora il mondo e costruisce conoscenza in e su di esso.

L’eredità darwiniana, sempre presente e consapevolmente riconosciuta nel pensiero deweyano, è chiaramente individuabile in questa visione e si intreccia in modo estremamente vivo ed originale ai depositi della formazione filosofica di orientamento kantiano ed hegeliano, di cui sono evidenti da un lato una spinta in senso trascendentale, dall’altro una potente matrice dialettica e storicistica. Il pensiero, dunque, è inquadrato da Dewey come realtà biologica, profondamente iscritta nell’eredità genetica dell’organismo umano in quanto funzione adattiva, che regola i rapporti con l’ambiente attraverso

[303] Striano M., (2013), *La matrice interdisciplinare dell’epistemologia deweyana*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli, p.75.

dispositivi che, nel corso dell'evoluzione della specie umana e della crescita individuale, divengono progressivamente più sofisticati e, declinandosi in forme logiche di diversa complessità, consentono di categorizzare e concettualizzare la dimensione empirico-esperienziale in cui l'uomo vive e opera, costruendone molteplici rappresentazioni. Si tratta, quindi, di un processo bio-antropologico e culturale dinamico e dialettico, in costante evoluzione, funzione di relazione tra i diversi campi di esperienza umana ai quali conferisce infinite capacitò di espansione.

La procedura adottata da Dewey per indagare il pensiero/logos è, pertanto, naturalistica e storico-culturale insieme: il pensiero è configurato come processo che ha attraversato determinati stadi di sviluppo a livello ontogenetico e filogenetico, percorrendo la storia antropologica, culturale, sociale dell'uomo in molte forme via via complessificatesi. Condizioni del pensare sono i fenomeni fisici, naturali, culturali, sociali, gli eventi problematici, necessaria *condicio sine qua non* per il darsi del pensiero come funzione esplorativa logicamente organizzata[304]. Nell'opera *How we think* (1910) si vede come sia fondamentale per Dewey la necessità di costruire conoscenze affidabili e condivisibili, partendo dal tentativo di comprendere i modi attraverso i quali l'uomo costruisce la conoscenza, problema strettamente connesso a quello della natura della verità, fondamento di ogni credenza.

Saranno il metodo e le procedure della scienza moderna ad offrire a Dewey la risposta per un'affidabile acquisizione ed un avanzamento critico della conoscenza, nonché per la giustificazione empirica di una nuova concezione della conoscenza e della verità. Centrale è l'aspetto processuale del conoscere, processo di indagine, effettuato attraverso le procedure euristiche del pensiero inteso come "inquiry", che nasce da una situazione di discrepanza, di disequilibrio, di indeterminatezza e che è profondamente radicata nell'esperienza; l'educazione del pensiero consiste, pertanto, nel creare in primo luogo le condizioni esperienziali adeguate al suo svolgersi[305].

In *Logic: the Theory of Inquiry* la visione bio-fisio-psicologica del pensiero riflessivo viene integrata con l'attestazione della matrice non solo

---

[304] Striano M., (2003), *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, in AA.VV. *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, Gedit Edizioni, Bologna, pp. 58-59.
[305] *Ibidem*, p. 68.

biologica, ma anche culturale della logica e dell’indagine che si articola come processo culturale e sociale.

Peculiare forma di indagine socialmente condivisa sui bisogni dell’uomo e del cittadino è proprio la democrazia che si configura come una “forma mentis”, che si traduce in proposte, ipotesi, scelte, espressione degli interessi di tutti e di ciascuno. In una Stimmung come quella della modernità avanzata ed estenuata del nostro tempo, dominata dalla logica della globalizzazione e del “turbo-capitalismo” su scala mondiale, tornare e ri-tornare sui luoghi teoretici della giustificazione epistemologica e metodologica del pensare e dell’agire democratici è un’operazione teorica che non può essere elusa. Per Dewey solo il “metodo sperimentale” è compatibile con la forma di vita democratica, poiché questa, in quanto “ostensione dell’intelligenza come metodo, allarga l’area della consapevolezza comune”. Ma per realizzarla è chiaro l’avvertimento e la conclusione di Dewey per il quale non si può prescindere dall’educazione, unica via, unica modalità procedurale capace di generare cambiamento e sviluppo sociale, impegno attivo e consapevole di tutti e di ciascuno verso una responsabilizzazione collettiva sulle sorti dell’umanità.

Nell’attuale società della conoscenza in cui sempre maggiore enfasi è attribuita al capitale conoscitivo e alle modalità meta-categoriali per acquisire conoscenze in continuo aggiornamento e proliferazione, il richiamo al pensiero deweyano risulta profondamente attuale. Grande capacità di orientamento assume l’idea di Dewey secondo la quale concepire la conoscenza come fine a se stessa, come freddo immagazzinamento del conoscere è un’operazione contraria allo sviluppo educativo, mentre essa va intesa come materiale vivo e vitale, ricco di spunti per ulteriori progressi e sviluppi che assume valore solo in rapporto al processo di indagine che elabora e produce. È più che mai necessario porre la giusta enfasi sulla relazione tra il pensare e il conoscere, relazione dalla quale scaturisce l’imprescindibilità dell’educazione del pensiero attraverso l’esperienza esplorativa e la ricerca basata su rigorose metodologie euristiche[306].

[306] *Ibidem*, p. 75.

4.4 L’intrinseca potenzialità di “enlightenment” delle “working ideas” nella scienza dell’educazione: lo sguardo interpretativo di Giuseppe Spadafora

Nel saggio *A proposito di Democrazia e educazione* Giuseppe Spadafora si sofferma con accuratezza teoretica sulla disamina della questione democratica in Dewey, ad oggi tema attualissimo con il quale il pragmatista americano interroga gli addetti ai lavori della cultura, della politica e dell’educazione ponendo questioni di primo piano ancora aperte e per tanti versi irrisolte. Citando Putnam, secondo il quale Dewey ha cercato di approfondire “l’argomento epistemologico della democrazia”[307], Spadafora rimarca come il pensiero deweyano instauri un fecondo legame tra la politica, la filosofia e l’educazione che deve tendere a rompere le barriere della stratificazione sociale “che rende gli individui sordi agli interessi degli altri”.

Con alcuni complessi passaggi teoretici in *Democracy and Education* Dewey chiarisce il rapporto problematico soggetto-oggetto, espressione di una “terza via teoretica” tra l’idealismo e il realismo. L’educazione, in quanto necessità della vita, determina due grandi aspetti del rapporto gnoseologico soggetto-oggetto: la continuità del rapporto mezzi-fini in quanto l’attività umana è poietica, e la possibilità che il soggetto continuamente trasformi e auto-trasformi la sua individualità in rapporto all’ambiente. Altissima in Dewey la dignità e lo spessore epistemologico dell’educazione senza la quale la filosofia e il “metodo dell’intelligenza” che si pone in modo transazionale nella relazione individuo-mondo, non potrebbero autofondarsi[308].

La soggettività definita da Dewey oscilla tra la sua dimensione particolare e i valori etici universali della democrazia; è proprio il “metodo dell’intelligenza” il tentativo di un’autentica ricostruzione della soggettività trascendentale, nella sua concreta attività pratico-poietica tesa alla soluzione dei problemi propri dell’esistenza biologica, sociale, culturale del soggetto-uomo. Il modello deweyano, pur calato nel contesto storico-politico

[307] Putnam H., (1992), *Renewing Philosophy*, Harvard University Press, Cambridge, p. 180.
[308] Spadafora G., (2003), *A proposito di* Democrazia e educazione, in AA.VV., *L’attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, (Dossier monografico), Studi sulla formazione, n. 1-2003., p. 90.

dell'America della prima metà del secolo XX, risulta una terza via di ampio respiro tra l'assolutismo ed il relativismo, tra il razionalismo e l'empirismo, una via che indica l'applicazione della dimensione teorico-pratica della soggettività alle specifiche situazioni esistenziali: connotazione fondamentale che, allacciando e radicando i valori universali del pensare e dell'etica nelle situazioni, consente di espletare le metodologie procedurali scientifiche per la risoluzione dei problemi specifici dell'esperienza umana, nella consapevolezza che il rigore processuale non conduce a conclusioni di verità, ma a certezze plausibili di ulteriori messe in discussioni future nell'esperienza.

In un altro saggio dal titolo *Le fonti di una scienza dell'educazione come problema: l'idea di Dewey,* Spadafora affronta un'altra tematica dai profondi risvolti attuali relativa alla concezione della scienza in riferimento all'educazione, problematica più che mai urgente oggi, in una società ad altissimo gradiente di complessità tecnologico-scientifica in cui, in particolare le istituzioni scolastiche sembrano affidare agli ausili delle tecnologie didattiche e ai risultati quantificabili e misurabili della loro applicazione il criterio primario della qualità scolastica, la cui applicazione/applicabilità potrà dare risultati positivi sul versante dell'istruzione e dello sviluppo, ma dall'ottica di chi scrive, resta incerto il margine di successo sul piano dell'educazione intesa come implicazione dell'essere, del valore e del senso della persona.

Spadafora ribadisce come nel caso dell'applicazione di leggi scientifiche alle problematiche educative, per la complessità dei fenomeni e delle variabili prese in considerazione, Dewey mette in rilievo l'importanza del "buon senso" dell'insegnante per migliorare i risultati educativi, in quanto il valore dell'istruzione definito rispetto alle situazioni educative consiste nel suo effetto sulla formazione delle attitudini personali di osservare e giudicare.

La possibilità di una scienza dell'educazione, dunque, si trova "nella mente di coloro che sono direttamente impegnati in attività educative"[309], i quali possono e devono trarre "enlightenment", cioè illuminazione dalle situazioni problematiche dell'esperienza. È necessaria, dunque, per Dewey, una

---

[309] Spadafora G., (2013), *Le fonti di una scienza dell'educazione come problema: l'idea di Dewey,* in *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari,* Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), op. cit., p. 55.

vitale connessione tra il “field worker” e il “research worker”, affinché il mondo della ricerca pedagogica e dell’insegnamento possano interfecondarsi in un “flusso vitale” che sia costituito dall’applicazione delle fonti della scienza dell’educazione all’atto educativo. Già nei *MiddleWorks* è presente il concetto di “teacher as investigator”, qualcosa a metà tra l’elaboratore della teoria pedagogica e lo sperimentatore della prassi scolastica, a cui è richiesto un’altissima qualifica professionale. L’atteggiamento filosofico, come modalità di approccio alle fonti della scienza dell’educazione, consente di procedere attraverso “working ideas”, idee all’opera, ipotesi di lavoro che consentono all’individuo di maturare la sua “liberazione” ed emancipazione. Il problema dell’interdipendenza mezzi-fini, che Dewey analizza nell’ambito della filosofia dell’educazione e delle sue fonti quali la sociologia e la psicologia, lo spinge a concludere che un’applicazione rigorosa del metodo scientifico all’educazione significherebbe nasconderne il carattere ipotetico e fissarla in rigidi dogmi, i quali ostacolano, piuttosto che favorire, un’effettiva indagine[310].

Le abilità umane conseguite attraverso l’indagine costituiscono i “social tools”, strumenti sociali che permettono all’individuo di trasformare se stesso nel sociale in cui vive e dal quale è inconsciamente influenzato.

Nel tentativo di ribadire la complessità e l’apertura dell’educazione rispetto alla scienza stessa, Dewey in *Democracy and Education* la definisce “the temporal span of growth and change”, in quanto vede nell’educazione la possibilità di chiarire il senso stesso della scienza, anche se resta ambigua e complessa la sua conclusione secondo al quale “l’educazione è per sua natura un circolo senza fine o una spirale. È un’attività che include la scienza dentro se stessa”. Risulta chiara, tuttavia, l’indicazione di Dewey per cui l’educazione è la “warranted assertibility” del rapporto tra “knowing and known”, tra conoscente e conosciuto; il processo educativo, in quanto processo di autocomprensione, fornisce ai diversi ambiti scientifici di cui si avvale quell’ “enlightenment” che l’era della Galassia Elettronica di McLuhan e della “società liquida” di Bauman sembrano aver smarrito tra le nebbie senza cielo del cyberspazio.

[310] *Ibidem*, p. 58.

Spadafora conclude il suo saggio asserendo che l'educazione in Dewey può essere considerata come teoria generale della scienza, capace di chiarificare il processo scientifico stesso che acquisisce "senso" solo se applicato col "metodo dell'intelligenza" nella realtà sociale e politica, metodo che solo l'educazione può orientare alla costruzione del processo democratico[311].

Numerosissimi gli spunti di riflessione e i punti critici ancora oggi all'ordine del giorno sollevati da Dewey nelle analisi dei suoi lettori attuali, quali quelle evidenziate brevemente in questa sede ad opera di Franco Cambi, Maura Striano, Giuseppe Spadafora.

4.5 Leonard Waks, Larry Hickman, Hilary Putnam e Diane Ravitch: interpreti di Dewey nell'era del Post-moderno

Lo studio del pensiero deweyano e l'applicabilità delle sue teorie ai temi contemporanei, al rapporto con la tecnologia, alle sue ricadute nell'ambito delle attività umane negli ecosistemi, alla costruzione della democrazia nella dialettica della società contemporanea tra comunità locale e Grande Comunità, come le definiva Dewey, alla definizione di una teoria pedagogica, ha visto in prima linea anche autori d'Oltreoceno come Putnam, Hickman, Ravitch, Waks. Quest'ultimo Professor Emeritus of Educational Leadership della Temple University, (University of Wisconsin-Madison), trasla alcuni degli interrogativi deweyani circa gli orientamenti educativi e i riflessi di questi nel contesto sociale, nell'era della rete globale, come si evince dagli Atti del Convegno di Cosenza del 2002.

L'interrogativo sociologico è trattato da Dewey nell'osservare che l'orientamento sociale predominante su tutti gli altri tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo consisteva nell'applicazione della scienza nella produzione industriale. Questo sistema aveva raccolto nelle città industriali americane

---

[311] *Ibidem*, p. 62.

persone provenienti da tutto il mondo, sostituendo il sistema di produzione a conduzione familiare. Con lo smantellamento della funzione produttiva delle famiglie e del vicinato, solo le scuole rimanevano disponibili come agenzie per procurare conoscenze di base e l'educazione progressiva si proponeva di affrontare questa sfida. Servendo come punti focali dell'istruzione scolastica, le occupazioni diventano canali che permettono agli istinti/impulsi/bisogni/interessi del bambino di esprimersi in modo che siano permeati con lo spirito della storia, della scienza e dell'arte.

Le occupazioni sono positive e sociali, collegando i bambini con ciò che sono per natura e ciò che dovranno divenire, allacciando la vita individuale con la comunità a cui si appartiene, trasformando, così, la scuola in una società allo stato embrionale, in cui vigono la libera comunicazione, l'esplorazione creativa, il gusto per la ricerca, la verifica sperimentale delle ipotesi e lo scambio di idee, aspetti che si sintetizzano nel processo di costruzione del "pensiero riflessivo". Waks sottolinea come Dewey non trascuri l'aspetto strutturale dell'istituzione scolastica, fornendo utili indicazioni pratiche e logistiche per la realizzazione di spazi congrui alla costruzione del pensiero e all'uso del metodo dell'intelligenza, ponendo l'accento sul fatto che le strutture fisiche ed organizzative ereditate dalle scuole fossero inadeguate per i metodi dell'educazione progressiva. Egli fornisce dei veri e propri diagrammi della planimetria scolastica da modificare: fattori come il giardino, la casa, il commercio, l'industria, l'università circondano la scuola e collegano gli allievi al mondo esterno. Nell'idea deweyana l'ambiente naturale è connesso alle aree pratiche: ad esempio il giardino offre i prodotti per la cucina; al posto delle aule viene prevista una stanza di compensazione dove i bambini affrontano problemi derivanti dalle "zone pratiche". Gli insegnanti invece che istruire e monitorare, devono assumere un atteggiamento critico "socratico" e dirigere il lavoro lungo nuove linee esplorative[312].

Waks legge le indicazioni di Dewey alla luce della situazione globale contemporanea, che vede ancora una volta l'inadeguatezza delle strutture fisiche dell'istituzione scolastica e sembra non reggere il passo con la circolazione attiva e frenetica della conoscenza attraverso l'economia globale e

---

[312] Cfr. Waks L. J., (1995), *Technology's School: The Challenge to Philosophy*, serie a cura di Mitcham C., supplemento n. 3 di *Research in Philosophy and Technology*, Greenwich, Conn., JAI Press Inc.

l'informatizzazione del sapere. I nuovi orientamenti educativi proposti da Leonard Waks sono quindi quelli dell'apprendimento attivo, dei progetti interdisciplinari, dell'apprendimento a distanza, delle corporazioni universitarie globali. Necessari risultano i sistemi di informazione computerizzata, l'accesso ad internet, nonché l'acquisizione della competenze metacategoriali in grado di evitare il sovraccarico cognitivo e lo sterile accumulo di fredde informazioni, nemico, per Dewey, dell'educazione autentica.

Waks si dimostra fiducioso nelle potenzialità del cyberspazio a Dewey sconosciute, ma con le quali oggi è necessario confrontarsi in una realtà socio-culturale che rivela una rete intricata di fattori la cui complessità supera la già intricata interconnessione di dinamiche strutturali con le quali si interfacciava l'autore americano.

Se Dewey poteva parlare dei processi naturali e occupazionali che si svolgevano per intero nel sistema pre-industriale ed industriale, nell'era postmoderna in cui i processi industriali sono relegati al terzo mondo, le aziende agricole sono lontane dai centri popolari, non molto del mondo reale viene rivelato e quando Dewey parla delle compensazioni che la città offre al bambino, si riferisce al suo periodo storico.

In sintonia con Waks anche Hickman sostiene che gli elementi della pedagogia deweyana sono potenzialmente utilizzabili anche con l'ausilio delle tecnologie informatiche.

Resta aperto, tuttavia, il dibattito circa il valore educativo della simulazione digitale, sulla possibilità/impossibilità di sostituire tout court l'esperienza reale con quella virtuale e quanto questa possa definirsi a pieno titolo "esperienza educativa"; incerti anche i confini della cultura della "virtualità reale", e quanto ci sia di "reale" in questa fantomatica interazione con un "tu" senz'anima.

Educazione come fucina di democrazia e di valori democratici è l'idea primaria per la quale Dewey ha deciso spendere la sua intera esistenza si pedagogista, concezione che interroga oggi i pensatori dell'era globale e chiede di essere rispolverata e rimessa a nuovo in un'opera di "rinnovellamento" come la intendeva Gadamer. Descrivendo la situazione Waks registra una condizione, quella del mondo Occidentale, in cui gli angusti interessi economici in gioco nell'economia mondiale stanno relegando ai margini i

valori educativi non-economici. L'istruzione scolastica americana, in particolare, viene affidata a progetti a contratto che favoriscono le ambizioni professionali più che i valori civici: Corporazioni come Cisco System, Oracle, Microsoft finanziano la realizzazione di accademie tecniche in migliaia di scuole superiori americane che preparano i ragazzi ad usare le loro attrezzature ponendo in rilievo la formazione basata sulla logica dei profitti e delle perdite[313]. Il dominio delle multi-nazionali e della logica senza esclusione di colpi della new-economy a livello planetario, che ha assorbito in pieno la politica, il diritto e la struttura dei sistemi sociali, sta fagocitando con modalità sempre più "fameliche" le stesse politiche educative, ormai senza più diritto di veto.

Ecco la necessità impellente di riallacciare le fila del discorso deweyano, di imparare la sua penetrante capacità di leggere, interpretare e progettare in senso paidetico la "societas sub specie educationis" (Acone), per contrastare l'impeto distruttivo delle acque torbide di uno zeitgeist che assiste alla rottura dei margini ecosistemici e culturali non solo con la smaterializzazione tecnologica, ma con la frantumazione dell'istruzione, la sfiducia nelle istituzioni pubbliche, antica sede dei principi democratici, e il conseguente indebolimento/sfilacciamento dell'attaccamento responsabile ai valori del bene comune. Epica risulta la sfida nella prospettiva di Waks: : riuscire anche solo a formulare degli ideali sociali ed umani condivisi che siano plausibili almeno quanto lo erano quelli di Dewey. E su questo orizzonte interpretativo Waks costruisce un possibile legame tra pragmatismo e cosmopolitismo nel saggio del 2009 dal titolo *Inquiry, Agency, and Art: John Dewey's Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism* pubblicato nella rivista internazionale *Education and Culture, (International journal* by Purdue University Press) in cui scrive:

"Cosmopolitanism in 2009 is arguably the philosophical and social counterpart of the progressivism of 1909. In this paper, I argue that Dewey's pragmatism has (at least) two valuable lessons for the theory and practice of cosmopolitanism. After situating Dewey in the current discussion of cosmopolitanism and locating this cosmopolitan strain in his own philosophy, I show the value of his

[313] Cfr. *Ibidem.*

theory of inquiry as a meta-theory for cosmopolitan studies and of his theory of agency through art for building cosmopolitan publics for deliberation and action.

> Pragmatism, in its primary philosophical sense, is a set of theories about truth, meaning, experience, and method. (…)Contemporary cosmopolitanism also is a set of theories, first, about justice, rights and obligations, and institutions that can sustain them, and second, about culture and identity. Cosmopolitan theories of the first sort take the social unit to which a theory of justice applies to be global humanity. It implies global obligations, and thus seeks trans-national institutions capable of fulfilling them. Cosmopolitan theories of the second sort claim that human agency and identity do not depend upon enclosed membership within, and identification with, determinate social groups; even (or only) individuals making multiple attachments and forming hybrid identities can thrive. They hold, moreover, that social groups are not in themselves determinate; they are always in flux and depend on contact with other groups for their own vitality[314].

Sulla scorta delle suddette definizioni lo studioso americano contemporaneo parla sia di "cosmopolitismo pragmatico" che di "pragmatismo cosmopolita", ribadendo, però, che queste idee non sono intercambiabili.

Il primo è una sorta di cosmopolitismo, una teoria della giustizia o della cultura (ecc.) intriso di intuizioni pragmatiche in materia di verità, senso, esperienza e metodo. Quest'ultimo è una sorta di pragmatismo, una teoria della verità, significato o metodo imbevuto di intuizioni cosmopolite riguardanti la cultura della giustizia e l'identità. Proprio la filosofia di Dewey è in sé cosmopolita, ma l'obiettivo di Waks non è tanto quello di domandarsi se il cosmopolitismo di Dewey sia germinato dal suo pragmatismo, o se le sue nozioni decisamente cosmopolite abbiano contribuito al cosmopolitismo contemporaneo., quanto quello di capire l'importanza del pragmatismo di Dewey per la comprensione epistemologica ed ermeneutica del cosmopolitismo contemporaneo e della sua imprescindibile spendibilità pedagogico/educativa[315].

Questo tema, sul quale non è possibile dilungarsi in questa sede, fornisce un'ulteriore prova, qualora fosse necessaria, della innegabile

---

[314] Waks. L. J., (2009), *Inquiry, Agency, and Art: John Dewey's Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism,* in *Education and Culture,* Volume 25, Number 2, pp. 115-116.
[315] *Ibidem*, p. 121.

impellenza di quel “ritorno a Dewey” di cui parla Franco Cambi, per tentare di districarsi con meno impaccio teorico-pratico nella fitta rete della complessità sistemica contemporanea.

Tra i numerosissimi punti che tracciano le linee di attualità di John Dewey non si può non rifarsi anche al pensiero di Larry Hickman, direttore del *Center for Dewey Studies* della Southern Illinois University Carbondale, fondato nel 1961.

In particolare Hickman è interessato a proporre una prospettiva deweyana di lettura della tecnologia, intesa come processo di apprendimento continuo. La frattura tra le scienze umane da un lato e le scienze tecnologiche, dall’altro, è una tematica che è stata affrontata da diversi autori di differenti orientamenti, basti pensare alla denuncia che Giuseppe Acone espone nei confronti della narrazione scientifico-tecnologica e della sua pretesa di farsi portatrice di vettori di senso nell’era postmoderna, dopo il tramonto dei grandi racconti dell’Occidente, vettori incapaci di oltrepassare gli angusti confini di un orizzonte culturale in cui a dominare, nella foschia, sono le mere procedure e le funzionalità tecniche[316]. Sul versante pragmatista anche Leonard Waks affronta la tematica nel già citato lavoro del 1995 *Technology’s School: The Challenge to Philosophy*. Tale frattura era considerata da Dewey deplorevole, ma non irreparabile grazie alle capacità di cambiamento insite negli sforzi dell’uomo stesso. Dewey non è, dunque, né pessimista né ottimista, né “apocalittico” né “integrato” nei confronti della tecnologia. L’atteggiamento di Dewey è piuttosto quello della speranza: spera che gli individui e la comunità prendano in esame sistematicamente ciò che egli chiama i “loro pregiudizi” e intraprendano programmi atti a riformare continuamente le forme della vita associata.

Nel saggio del 1930 intitolato *What I believe* Dewey scrive che il termine tecnologia sta a significare:

> “tutte le tecniche intelligenti attraverso cui le energie della natura e dell’uomo sono dirette ed usate per soddisfare i bisogni umani; non può essere pertanto limitata a

[316] Cfr. Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit.

poche forme esterne e meccaniche in comparazione. A confronto con le sue possibilità, il concetto tradizionale di esperienza è obsoleto."[317].

Dewey schiva la domanda se la tecnologia sia buona o cattiva, e attesta il fatto che essa è intelligente, e, data l'importanza che assume in Dewey l'educazione dell'intelligenza, si può dedurre che la tecnologia sia per lui cosa buona per definizione. Generazioni di studiosi si sono scagliati contro questa affermazione: Bertrand Russell, per esempio, lo accusò di celebrare i peggiori elementi dell'affarismo americano e del capitalismo incontrollato; Max Horkheimer e Theodor Adorno lo accusarono di aver sacrificato la Verità sugli altari gemelli dello scientismo e dell'utilità. Dewey si rende conto che la tecnologia definisce la cultura occidentale con la stessa pregnanza con la quale la dottrina religiosa ha definito la cultura del medioevo europeo. Egli crede che i prodotti della tecnologia possano essere utilizzati per migliorare le condizioni di vita degli esseri umani e le possibilità di sviluppo individuale e collettivo; egli crede che un maggior controllo degli elementi ambientali che non sono ancora a misura d'uomo e migliori mezzi di produzione siano fini in vista radicati nella storia della vita dell'uomo sulla terra. Per Hickman la realizzazione di questa condizione necessaria per la crescita dell'uomo sul piano individuale e su quello sociale, quale è lo sviluppo tecnologico, dipende, in Dewey, dalla sua concezione di "indagine" il cui meccanismo di avviamento parte da un turbamento iniziale, un ' "irritazione", un malfunzionamento che rende necessario l'intervento. L'indagine produce, così, un cambiamento, qualcosa di nuovo, una nuova tecnica, un nuovo strumento più soddisfacente. L'operazione di Dewey è quella di *naturalizzare la tecnologia*: con l'affermare che essa è intelligente, sottintende il fatto che implichi indagine, e questa è un'attività naturale, volta a migliorare abitudini, strumenti, tecniche, istituzioni e dottrine[318]. Così intesa la tecnologia rende vaghe le frontiere tra ciò che è esterno all'organismo e ciò che è interno ad esso: il grande lettore dell'era tecnologica Marshall McLuhan l'aveva capito abbastanza bene quando con toni profetici già negli anni '60 parlava dei media come dispositivi protesici.

---

[317] Dewey J., (1984), *What I believe*, in *The Collected Works of John Dewey, Later works 5,* Southern Illinois University Press, Carbondale ed Edwardsville, p. 170.
[318] Hickman L., (2003), *John Dewey, tecnologia pragmatica e apprendimento continuo,* in AA.VV., *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, op. cit., pp. 38 – 38..

Questo il principio metodologico ed euristico che costruisce la *forma mentis* del grande maestro statunitense, il quale sviluppa un livello di elaborazione mentale degli strumenti, delle tecniche, delle dottrine e delle istituzioni tale per cui questi non sono concepiti come regole assolute, ma principi regolativi di volta in volta verificabili. Concetti politici come quelli di uguaglianza e di democrazia non sono concetti fissati e finiti, che possono essere trasportati da nazioni sviluppate a paesi in via di sviluppo, ma sono strumenti che devono essere modificati quando vengono utilizzati in connessione con nuovi tipi di materiali. Come forma di governo, dunque, la democrazia non può essere esportata, ma come strumento o mezzo di indagine sociale, essa può fiorire in una varietà di ambienti[319].

Da quanto detto da Dewey emerge che dalla sua prospettiva strumentalista è inutile "perdere tempo" alla ricerca dello statuto ontologico di termini astratti, al posto del "cosa sono" è più utile chiedersi "che cos fanno"; quando la funzione vince l'ontologia, ciò che viene messo in atto dagli educatori non implica più tentativi di definire ciò che sono gli strumenti astratti dell'azione educativa, né cercare di determinare le loro essenze come fece Platone o di gerarchizzarli come fecero Aristotele e i suoi eredi medioevali. È ciò che viene concretamente messo in opera ad implicare tentativi per capire cosa possono fare gli strumenti che si hanno a disposizione e come migliorarli con l'insorgere di nuovi bisogni.

Utilissima l'applicabilità dell'impostazione epistemologica e metodologica di Dewey in particolare alla didattica, all'impostazione dei curriculi, alle strategie dell'apprendimento e alle modalità di organizzazione del processo conoscitivo. Il metodo deduttivo è quello che assicura il "metodo dell'intelligenza" e si struttura attraverso l'indagine, processo che non avviene nella semplice induzione concettuale. La concezione secondo la quale di fronte alla tecnologia il tradizionale concetto di esperienza è obsoleto conduce Dewey ad un'ulteriore conclusione: non si deve uscire dall'esperienza per poterla giudicare, per ricavare il dover essere, ma è l'essere stesso che si concreta nell'esperienza, la matrice del dover essere, nelle singole situazioni, di volta in volta. La sua visione della tecnologia come indagine è, dunque, scientifica

---

[319] *Ibidem*, p. 39.

senza essere scientista, positiva senza essere positivistica, e traduce quel metodo autocorrettivo di abitudini, strumenti e tecniche che devono migliorarsi incessantemente, lungo tutto il corso della vita[320].

Come già ribadito è a nostro avviso la vasta branca delle scienze dell'educazione che traduce in curriculi e metodologie il percorso di apprendimento scolastico, cioè la didattica a farne il maggiore guadagno. La prospettiva personalista da noi abbracciata sul piano teoretico, tuttavia, non concorda sullo spostamento dell'asse epistemologico dall'ontologia alla funzione, né sul tentativo di far derivare qualsivoglia tensione del "dover essere" dall'essere di volta in volta collocato nell'esperienza. Ci si domanda quali siano i criteri di scelta ai quali il metodo dell'intelligenza nell'indagine dovrebbe appigliarsi laddove non si tratti di problemi pratici, abitudini (dis)funzionali, competenze da acquisire o sperimentazioni misurabili. Il "cosa fa" e il "come funziona" non risponde alle domande di senso alle quali fino a 150 non era considerato "obsoleto" il desiderio di cercare una risposta. Sapere come funziona un carro armato e quali sono gli istrumenti e le tecniche adatti per farlo funzionare al meglio non risponde alla domanda se sia giusto o sbagliato utilizzarlo, si potrebbe ripiegare allora sul chiedersi "cosa serve alle nazioni scegliere la guerra, come essa funzioni", ma così facendo si finirebbe per fare un mero calcolo dei costi-benefici e ci si convincerebbe che optare per il disarmo dall'armamentario bellico "serva" per limitare la spesa pubblica.

A nostro avviso non c'è "di volta in volta" che tenga di fronte a talune condizioni, principi e valori propri della persona che implicano un "dover essere" che nessuna esperienza potrà mai smentire e a cui solo la domanda "cos'è" può rendere giustizia. Da una prospettiva che coglie la fondazione metafisica dell'ontologia, quale quella personalista di matrice cristiana, non si osa immaginare senza una certa dose di inquietudine la possibilità di domandarsi circa la persona solo "cosa fa?", nella teorizzazione della coincidenza tra fatto e valore; e se è possibile aprire un dibattito sulla fondazione del dover essere nell'essere, si ritiene che questa sia plausibile solo se dell'essere sia considerato lecito indagarne il "cosa" lo fondi ontologicamente in quanto tale, sempre ed ovunque, in ogni situazione e di

[320] *Ibidem*, p. 44.

fronte ad ogni esperienza. Non è per noi una domanda irrilevante ai fini dell'educazione, parafrasando Dewey ci domandiamo a cosa serve conoscere tutte le scienze e le arti se poi si perde la propria anima (*Il mio credo pedagogico*). Il senso non può esaurirsi nella funzione, non sono sovrapponibili, se questa può essere migliorabile, modificabile, negoziabile, il senso dell'esistenza inerisce la persona umana, principio non negoziabile in se stessa implicante per propria natura le questioni ineludibili dell'essere, del valore e del senso del proprio esserci in questo mondo.

Sulla medesima lunghezza d'onda del direttore del *Center for Dewey Studies* si struttura l'articolata elaborazione di un altro insigne professore di Harward, Hilary Putnam che affronta le medesime tematiche di Hickman offrendo la sua peculiare prospettiva interpretativa.

Per Putnam è ricca di fascino la presentazione che John Dewey fa della propria filosofia, e anche della sua filosofia morale, in *La ricerca della certezza*, in cui raccoglie le Gifford Lectures. L'attacco al razionalismo e all'empirismo non resta in Dewey esclusivamente sul piano dell'epistemologia, ma anche dell'etica. Non sorprende la critica al razionalismo, secondo il quale importanti verità sul cosmo e sulle modalità dell'esistenza sarebbero conoscibili a priori. Ma ciò che sorprende il grande interprete deweyano di Harward è il fatto che Dewey miri a distinguersi anche dall'empirismo tradizionale.
Inaspettata la sua affermazione che i difetti dell'empirismo non risultano molto divergenti da quelli del razionalismo:

"Così come la teoria delle sensazioni trascura nell'indagine il ruolo funzionale e lo status ipotetico delle qualità sensibili, così il razionalismo pone l'utilità delle concezioni come se fosse una questione fissa e indipendente nell'orientare l'indagine per risolvere particolari problemi (…). La mente- invece- è funzione dell'esperienza, un particolare modo di condotta seriale e responsiva nei riguardi di una situazione problematica, in cui si effettui una transizione verso soluzioni relativamente chiare e sistemate"[321].

[321] Dewey J., (1966), *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze, p. 225.

Stando al razionalismo cartesiano conosciamo a priori le leggi della geometria e i principi fondamentali della meccanica. E lo stesso accade all'empirismo che sottintende addirittura la conoscenza a priori di tutti i dati empirici. Da Locke e Berkeley a Hume ed Ernst Mach, gli empiristi hanno ritenuto che tutti i dati empirici fossero "sensazioni", intese come un dato non concettualizzato sul quale verificare la conoscenza putativa.

Dal canto suo Dewey sostiene che la creazione di nuovi concetti per l'osservazione comporta la formulazione di nuovi dati.

Putnam attesta, a nome del maestro, che la fisica moderna, e non solo, gli ha dato clamorosamente ragione: uno scienziato, infatti, non può affermare di stare osservando la collisione di un protone con un nucleo, un virus sotto un microscopio elettronico, un gene o un buco nero, nè la forma delle spiegazioni possibili né quella dei dati possibili può essere fissata in anticipo, una volta per tutte.

Dewey non nega l'esistenza di un substrato preconcettuale, ma dice che in assenza di una giusta concettualizzazione, la sensazione è in se stessa problematica: piuttosto che costituire dati, prove o evidenza, pone un problema che va risolto. "Il recente riconoscimento che i concetti con cui pensiamo oggetti scientifici non derivano né dai sensi né da idee a priori ha una forza logica e filosofica. Le qualità sensibili sono qualcosa da conoscere, una sfida alla conoscenza, pongono problemi da indagare. Infatti l'attività o il pensiero è un agire orientato, un fare che modifica le condizioni in cui gli oggetti si hanno e li dispone in modo nuovo".

Dewey chiarisce, inoltre, che la formazione del "concetti con i quali pensiamo gli oggetti scientifici" è inseparabile dalla scoperta di operazioni da effettuare con questi oggetti e dalle relazioni tra di essi. Nel capitolo intitolato *La sede dell'autorità intellettuale*, scrive:

"Come sarebbe stata diversa la storia della teoria della conoscenza, o epistemologia, se dall'inizio le qualità in questione non fossero state chiamate "dati" bensì "presi"... In quanto dati, vengono selezionati all'interno dell'oggetto globale da cui la conoscenza trae impeto; sono discriminati con uno scopo, quello di consentire ai

segni o all'evidenza di definire e di localizzare un problema e quindi di fornire un indizio per la sua soluzione[322]".

Un corollario della sua critica è che il razionalismo e l'empirismo non riescono a scorgere fino a che punto le scoperte scientifiche possano essere radicalmente nuove, e che la novità può riguardare indifferentemente la forma di quelli che riteniamo i principi generali (geometria, causalità deterministica, azione diretta), la gamma di quelle che riteniamo le qualità osservabili delle cose, e i concetti stessi di ciò che costituisce un oggetto scientifico. Contro entrambe le scuole di pensiero, Dewey ci invita ad ammettere "lo status ipotetico di tutti i dati e di tutte le premesse".

Accanto alla critica dell'epistemologia, Dewey apporta il suo contributo anche sul piano dell'etica, ben sintetizzato da Putnam che inquadra l'ultimo capitolo della *Ricerca della certezza*, "La costruzione del bene".

Per Dewey meno si comprende un piacere, meno si sa di ciò che lo fa esistere e dei suoi possibili effetti futuri (e delle sue relazioni con altri piaceri e disagi attuali ed eventuali, e delle loro cause ed effetti) e più questo piacere rappresenta un problema e uno stimolo al "pensiero operativo"[323].

"A proposito dell'origine e della verifica del pensiero, scrive Dewey , la teoria delle sensazioni è stata talmente incapace di rendere conto del nesso tra gli oggetti osservati, del loro ordine e della loro regolarità, da suscitare per reazione la teoria trascendentale delle idee a priori. Allo stesso modo, una dottrina che identifichi il semplice fatto dell'essere apprezzato con l'oggetto apprezzato è talmente incapace di orientare la condotta, laddove è necessario, da evocare immediatamente l'affermazione dell'esistenza di valori eternamente in Essere, i quali sono la misura di ogni giudizio e il fine obbligato di ogni azione. A meno di non ricorrere al pensiero operativo, si continua a oscillare tra una teoria che, pur di salvare l'oggettività dei giudizi di valore, li isola dall'esperienza e dalla natura, e una teoria che pur di salvarne il significato umano, li riduce a pure enunciati sui nostri sentimenti[324]".

Per Dewey quindi, bisogna compiere l'opera che a suo parere l'utilitarismo non

[322] *Ibidem*, p. 133.
[323] Cfr. Putnam H., Convegno "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, 10-13 aprile 2000.
[324] Dewey J., (1966), *La ricerca della certezza,* op. cit., p. 293.

ha saputo compiere, nonostante il famoso tentativo di Mill: distinguere tra il desiderato e il desiderabile o, nei termini che preferiva spesso usare, tra "apprezzato" e "apprezzabile" (valued and valuable). Occorre distinguere tra ciò che viene apprezzato, perché evoca una sensazione di piacere o di godimento e ciò che è stato valutato e studiato criticamente. Soltanto una volta acquisita la conoscenza delle cause, degli effetti e delle relazioni più rilevanti, ciò che è apprezzato diventa apprezzabile, e ciò che soddisfa diventa soddisfacente.
Dire che una cosa soddisfa significa riferire una finalità isolata. Dire che è soddisfacente significa definirla nelle sue connessioni e interazioni. Il fatto che risulti subito congeniale pone un problema di giudizio relativo alle modalità per "misurare" la soddisfazione, per stabilire se si tratti di un valore. Dichiarare che una cosa è soddisfacente significa asserire che se ne possono specificare le condizioni, un giudizio e una predizione, è l'asserzione di una conseguenza che la cosa istituirà attivamente. Per Dewey "che ci soddisfi è il contenuto di un giudizio di fatto; che sia soddisfacente è un giudizio, una valutazione, un apprezzamento. Denota un atteggiamento da adottare, quello di sforzarsi di perpetuare e di assicurare quella cosa"[325].

La teoria della conoscenza, come ogni altro aspetto della riflessione filosofica inclusa la dimensione etica, ha in Dewey forti connotati sperimentali e presuppone l'idea del *fallibilismo*, cioè la possibilità di cambiare o modificare le proprie idee, credenze, valori, nel momento in cui queste vengano sottoposte al vaglio di critiche convincenti.

Nel libro *Renowing Philosophy*, edito in Italia col titolo *Rinnovare la filosofia* del 1992, Putnam ribadisce che ciò che conta è il processo incessante della ricerca, che non raggiunge mai risultati certi e definitivi, ma che mette continuamente in discussione le conoscenze acquisite. In questa prospettiva si coglie chiaramente la matrice darwiniana della teorizzazione deweyana, non solo perché essa mette a segno il colpo definitivo ad ogni finalismo della natura (dopo che, nel '600, la fisica e l'astronomia moderne avevano sancito il

---

[325] Cfr. Putnam H., Convegno "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, 10-13 aprile 2000.

passaggio dal mondo chiuso all'universo infinito), ma anche perché mostra che la vita stessa, il regno animale e ancor di più umano, aborre l'immobilismo.

Il processo di innovazione non può, e non deve, essere arrestato, pena l'inaridimento di ogni attività. Dewey sottolinea "l'importanza di uscire dal tracciato in cui la mano pesante della consuetudine tende a spingere ogni forma di attività umana, compresa l'indagine intellettuale e scientifica"[326], che pure è all'origine della liberazione delle forze più dinamiche dell'intelligenza:

> "La routine tende a ottundere perfino l'indagine scientifica: sbarra la strada alla scoperta e al lavoro scientifico attivo. In quanto attività, scoperta e indagine sono sinonimi: la scienza è ricerca e non un impossessarsi dell'immutabile"[327].

Lo stesso vale, a maggior ragione, per la politica e per la democrazia, intesa come un "medium cognitivo" per la soluzione dei problemi pubblici, per la quale Dewey rivendica l'esistenza di "un Ministero del Disturbo, una fonte istituzionale di scompiglio, uno scardinatore del tran tran e del compiacimento"[328].

Putnam raccoglie la sfida iniziata da Dewey e rivolta a chiunque voglia impegnarsi in un processo di rinnovamento della filosofia, assumendo come saldo punto di partenza il concetto di "democrazia" di cui la filosofia fornisce una possibile giustificazione epistemologica, coincidente con "la logica dell'indagine".

Una sfida presa sul serio dal convegno che si è svolto dai 10 al 13 aprile del 2000 presso l'università della Calabria, organizzato da Giuseppe Spadafora con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dal titolo *John Dewey. La filosofia e l'educazione per la democrazia*.

Il convegno è stato aperto dallo stesso Putnam e ha visto la partecipazione dei maggiori studiosi americani di Dewey, tra cui Larry Hickman e numerosi studiosi europei e italiani (tra cui Jaime Nubiola, Hans Peter Krueger, Krystina Wilkoszewka, Aldo Visalberghi, Alberto Granese).

---

[326] Dewey J. (2002), *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma, p. XIII
[327] *Ivi.*
[328] *Ivi.*

Il fecondo interscambio dei molti studiosi provenienti da diverse parti del globo, ha messo in rilievo l'importanza della "ricostruzione" filosofica deweyana, legata al tentativo di "ricostruire" l'educazione e la democrazia applicato ad un contesto non solo americano ma globale. Quello che è emerso è stata la straordinaria attualità del pensiero deweyano, espressione di una particolare lettura del pragmatismo americano, una filosofia intermedia tra idealismo e realismo, ma soprattutto una filosofia completamente immersa nelle trasformazioni scientifiche e tecnologiche del Novecento.

Interessante e ricca di spunti risulta anche la voce significativa della studiosa americana Diane Ravitch (Professor of Education at New York University and a historian of Education) che nel libro del 2000 dal titolo ricco di stimoli *Left Back* mostra come l'intera vicenda americana sui reiterati esperimenti teorico-pratici di attuazione di un'educazione cosiddetta progressiva, sostitutiva tout court del curriculum tradizionale, sia andata incontro a ripetuti insuccessi[329]. Ella aiuta a far notare come la battaglia americana sulla scuola nel corso del XX secolo abbia visto da un lato i sostenitori dell'educazione progressiva di stampo deweyano battersi per una formazione più legata al contesto sociale e alla vita quotidiana oltre che alle trasformazioni del mondo del lavoro e della produzione portando avanti l'istanza professionalizzante, e dall'altro i portabandiera del curriculum tradizionale, visto come l'unica soluzione possibile ai problemi della scuola moderna. La Ravitch ritiene che tale scenario sia ancora pressoché invariato anche al passaggio tra il XX e il XXI secolo, gettando profonde ombre e zone scure nel vasto campo di un'educazione possibile. Non è semplice per la studiosa americana:

> "distinguere tra quella che è chiamata educazione progressiva e quella che è chiamata educazione tradizionale […]. In tempi diversi del secolo appena trascorso, un educatore progressivo era qualcuno associato al movimento dell'educazione industriale, al movimento scientifico in educazione, al movimento della differenziazione curriculare individualizzata, al movimento dei test mentali (dell'intelligenza), al movimento della scuola centrata sul bambino, al movimento dell'igiene mentale, al movimento *life adjustment*. In differenti tempi del secolo

[329] Cfr. Ravitch D., (2000), *Left Back*, Simon and Schuster, New, York.

appena passato, un educatore tradizionale era qualcuno collegato con un regime di memorizzazione e recitazione, al movimento del “ritorno alle basi”, o al forte affidamento all’apprendimento da parte di tutti gli studenti delle arti liberali e delle scienze”[330].

Nel primo capitolo del suo saggio l’autrice d’oltreoceano traccia i contorni del sogno americano della scuola pubblica, forgiatrice di intelligenze e di uguali opportunità di matrice progressiva:

> “This was the American dream, the promise of the public school to open wide the doors of opportunity to all who were willing to learn and study. The schools would work their democratic magic by disseminating knowledge to all who sought it”[331].

Il ricco curriculum accademico e istituzionale della Ravitch ne attesta il costante impegno teorico-pratico e ne contestualizza e legittima la fondatezza ermeneutica ed epistemologica della sua indagine e della sua denuncia al sistema d’istruzione americano: dal 1991 al 1993 è “Assistant Secretary of Education and Counselor” al Segretario dell’Istruzione Lamar Alexander nell'amministrazione del presidente George HW Bush, responsabile per l’ “Office of Educational Research and Improvement” presso il dipartimento dell’Educazione Americano.

Dal 1997 al 2004 è stata membro del consiglio direttivo nazionale di valutazione. È stata nominata dal Segretario dell'Istruzione Richard Riley dell'amministrazione Clinton nel 1997 e riconfermata da lui nel 2001.

Gerald Gant, professore emerito di Scienze dell’Educazione e Sociologia della Siracuse University di New Yotk, *e* Jeffrey Mirel, professore di Storia della pedagogia alla University of Michigan di Ann Arbor, offrono un interessante lettura del libro della Ravitch in un articolo pubblicato sulla rivista *EducationNext* nella primavera del 2001. Si riportano in estrema sintesi i punti principali, scegliendo di utilizzare la lingua originale per fornire una lettura più immediata dell’autentico intento chiarificatore degli autori.

Left Back will be misread by some as simply another bashing of progressive education when, in fact, Diane Ravitch laments the failure to

---

[330] *Ibidem*, p. 42.
[331] *Ibidem*, p. 33.

realize the ideals of the early progressives. In her acknowledgements, she virtually paraphrases the most famous progressive intellectual, John Dewey, in extolling the private, progressive school her own children attended in New York City. While the choice is often cast as being between desiccated traditional disciplines and mindless child-centered progressive schools, the school her sons attended was both “academically vigorous and pedagogically venturesome.”

Progressive reforms failed because they were hijacked by experts and top-down reformers who believed that mass education could be had on the cheap. They thought they could employ low-paid and poorly trained teachers who would follow their manuals or stand aside while children’s interests were supposedly being served. After 40 years of watching the distortion of his ideals, Dewey despaired over schools where children spent the day making nut bread but could not read. He scolded followers who let pupils respond to things “according to their own desires” without the intelligent guidance of teachers. “Now such a method is really stupid,” said Dewey, in perhaps the clearest sentence he ever wrote.

Ravitch is aware that the rhetoric of latter-day progressives changed more than did actual practice in the schools, where many teachers paid little attention to their theories. But there is strong evidence for her central argument that the progressive reforms championed by Dewey not only failed but also became the shell for an inversion of his ideals. Under the name of democratic education for all, only a minority received the grounding in the liberal arts that all children need in order to use their minds well and to enjoy a full life, whatever their eventual occupation. Perhaps half of the children who were included in the massive expansion of American education in the last century—and especially the poor and the black—were tragically “left back” in dumbed-down curriculum tracks. Now many of them face high-stakes tests of subjects they were never properly taught.

Developed in reaction to the sterile formalism and rigid discipline that characterized American public education in the early 1900s, progressive education promised to transform American schools by making learning active and meaningful. Ravitch applauds many of the improvements that progressives introduced, such as attending “to the needs of individual children, emphasizing

students', motivation and understanding, and making the schools responsible for the health and general welfare of children." But most of Left Back is a devastating and dead-on accurate description of how this promising philosophy degenerated into a series of interrelated propositions that, Ravitch argues, gradually undercut the intellectual and cultural foundations of American schooling. These propositions include the Rousseauian belief in the innately wise child, the conviction that children gain more from immediate experience than from learning about things that are distant from them in time and space, and that all topics and subjects in a curriculum must be justified by their immediate usefulness. These ideas combined to become what is certainly one of the strangest oxymorons in the history of American education, an educational philosophy that championed anti-intellectualism.

Ravitch finds that even the great philosopher John Dewey eventually succumbed to the lure of Rousseauian romanticism, in essence rejecting his own argument in The Child and the Curriculum that the best education occurs when the natural curiosity of the child interacts with the organized curriculum. Dewey occasionally chastised his colleagues for becoming too child-centered.

Ravitch's argument that progressive philosophy is still a powerful force in American schools—particularly in colleges of education—subtly but strongly pushes school reform in a new direction. It calls into question a central tenet of many school reform initiatives—that educational improvement will come through changes in school structure and governance. Reform efforts such as school choice, charter schools, reconstituting schools, and reducing class size all rest on the belief that changes in structure or governance will result in higher student achievement. But Ravitch's book reveals that as necessary as these changes may be, revitalizing our schools ultimately depends more on restoring liberal education to its rightful place at the center of the American curriculum and breaking the grip of harmful progressive ideas (particularly the progressive antipathy to subject matter) on educational policy and practice[332].

Netta, dunque, la critica di Diane Ravitch ai risvolti della proposta educativa di John Dewey sull'intero impianto del sistema scolastico americano,

---

[332] Cfr. Grant G., Mirel J., (2001), *Distorting Dewey, progressive ideals, lost in translation*, in *EducationNext*, Spring 2001, Vol 1, NO. 1.

costituitosi sul radicale rifiuto dell'educazione liberale, sul rifiuto delle discipline tradizionali, sull'istanza professionalizzante come sostituzione pressoché integrale delle materie tradizionali, sull'enfasi sterile e squilibrata data agli impulsi e agli interessi disorganizzato dei discenti, e sulla teleologia dell'utilitarismo. La studiosa ratifica gli esiti da lei ritenuti profondamente negativi delle politiche scolastiche americane, le quali hanno condotto ad una condizione di maggior diseguaglianza sociale, risultato opposto al fine che si erano poste, e alla negazione agli studenti delle conoscenze e delle competenze necessarie per una piena partecipazione alla vita americana.

Ed è Giuseppe Acone che nel libro di quattro anni dopo La *paideia introvabile*, riprende l'esposizione di Diane Ravitch per osservare che tale bipolare contrapposizione, pur se in forme diverse e maggiormente legate al contesto, anima anche le letture possibili della paideia europea e italiana nei primi anni del XXI secolo. Tra un'istituzione rivolta a fornire concettualizzazioni e teorizzazioni trasversali per comprendere e trasformare il mondo, e una scuola intesa come strumento generale e aperto, tendenzialmente motivante perché "ludico" in senso evolutivo ed antropologico, in grado di fornire competenze interiorizzate dovute più alla pratica ripetuta che non alla teoria, lo sguardo indagatore di Acone lo porta a ricercare una plausibile paideia della post-modernità nella direzione di una mediazione possibile tra le due linee, che eviti di renderle alternative[333].

4.6 Letture pedagogico-didattiche contemporanee del "fallibilismo" e della cooperazione di matrice deweyana

La filosofia deweyana è stata letta, in particolare da Hickman e Putnam, come una raffinata e coerente forma di *fallibilismo*, applicato ad ogni pratica sociale e ad ogni forma di attività umana, compresa la capacità stessa di affrontare

[333] Acone G., (2004), *La paideia introvabile*, op. cit., p. 157.

problemi sociali e tecnologici sempre inediti. Ma il nocciolo di tale fallibilismo si trova proprio nei due aspetti, strettamente intrecciati tra loro, affrontati da Putnam: quello epistemologico e quello etico.

Il fallibilismo implica la possibilità di cambiare o modificare le proprie conoscenze, idee, credenze, valori, nel momento in cui queste siano sottoposte a critiche convincenti, senza però farci precipitare in una situazione di incertezza cronica, o in un relativismo immobilizzante. E questo proprio grazie al carattere insieme democratico, e dunque intersoggettivo, e sperimentale dell'indagine. Ci sono valori, idee, conoscenze che mostrano una resistenza maggiore alle nostre critiche e ai nostri esperimenti di confutazione. E tra questi ci piace credere che vi siano proprio quelli legati agli ideali democratici, da cui dipende costitutivamente la stessa possibilità di mantenere sempre aperta l'indagine[334].

In conclusione dell’articolato discorso intrapreso sull’attualità di Dewey emerge in tutta la sua evidenza concettuale l’ispirazione di fondo democratica che permea e raccorda a livello tecnico e pratico indagine, etica, educazione, ponendosi non come retorica velleitaria, ma in continuo confronto con i problemi reali del nostro tempo, tra i quali è massiccia la presenza delle innovazioni della scienza e della tecnologia, non respinte e demonizzate, ma da permeare positivamente di intelligenza, senso etico e prospettiva unificante (Hickman).

Dewey, infine, non semplice oggetto di studio filologico e interpretativo, ma punto di riferimento ancora significativo per la filosofia, la condotta, la vita civile, la pedagogia del nostro tempo: il rilievo in lui del ruolo delle tecnologie, naturalmente in rapida espansione e trasformazione, la forza espositiva delle sue critiche e del suo approccio sperimentale non solo all’epistemologia e alla filosofia, ma anche all’etica, la sua viscerale connessione tra teoria e pratica, nonché la concezione della democrazia come forma di vita inscindibile dal processo educativo, sono tracce chiare e incancellabili dello spessore del filosofo americano che non si è mai voluto sottrarre al confronto con la realtà in trasformazione, adoperandosi per un raccordo consapevole dell’esperienza, da sviluppare e accrescere secondo

---

[334] Putnam H., *Per un’etica sperimentale*, in "Il Sole – 24 ore", 30 aprile 2000, p. 32.

criteri di razionalità, sperimentalismo, ricerca creativa, armonia, libertà, giustizia e solidarietà.

Ed è questa la chiara e suggestiva conclusione della breve rassegna esposta in queste note che ha tentato di evidenziare l'attualità dell'opera di un maestro che ha trovato e trova nei suoi lettori, interpeti e prosecutori un fecondo terreno di ri-produzione teoretica e di ri-sperimentazione pratica entro orizzonti culturali nuovi e contesti sociali che necessitano di stare costantemente al passo coi tempi. Ed è proprio questo il fine che Dewey ha ricercato in tutto il suo itinerario speculativo.

Molto feconda la prospettiva teorica di stampo deweyano evidenziata dagli studiosi americani Putnam e Hickman relativa all'approccio del fallibilismo, il quale, a nostro avviso, richiede un'accurata tematizzazione sul piano della didattica, punto di partenza per un più ampio discorso educativo.

I modelli socio-culturali di riferimento per le giovani generazioni, in particolare in età adolescenziale, si configurano nell'attuale temperie culturale della modernità avanzata, nella loro connessione col costume, con le mode e con il mondo dello spettacolo, tramite il medium televisivo e della rete (social network, word wide web); da tale pervasività mass mediatica dei modelli e delle icone giovanili, tendenzialmente omologanti e di difficile controllabilità nelle modalità di fruizione qualitativa/quantitativa, derivano alcune riflessioni di carattere psico-pedagogico. Cantanti, attori/attrici e personaggi dello spettacolo mostrano, sempre più spesso, un comune denominatore nella ricerca/esibizione della perfezione estetica. La cura del corpo, seppur necessaria per il conseguimento del benessere della persona, rischia di divenire, attraverso le icone giovanili, un vero e proprio culto totalizzante, su cui convergono interessi, desideri, opinioni, sforzi, illusioni e frustrazioni. La bellezza, la perfezione estetica, la prestanza fisica, l'abbigliamento, la notorietà si propongono ai giovani come guida nella progettazione e proiezione di sé nel presente e nel futuro, influenzandone l'immaginario, le emozioni, le abilità socio-cognitive, l'orientamento valoriale.

Ogni scuola e ogni aula rischiano di riprodurre, secondo modalità autoreferenziali, gli stereotipi mediatici, ogni banco rischia di trasformarsi in un micro palcoscenico di se stessi, dal quale guardare e farsi guardare secondo schemi precostituiti di metafore diseducanti inerenti l'inclusione/esclusione

sociale. I risvolti psico-pedagogici di tale temperie manifestano non poche ripercussioni sul vissuto degli adolescenti della società postmoderna: la tensione all'apparenza, il primato dell'esteriorità, il timore dell'accettazione/non accettazione da parte del gruppo sulla base di criteri estetici e la convergente spinta edonistico-consumistica, possono tradursi nell'esperienza psicologica della frustrazione- insoddisfazione del proprio Sé e in difficoltà nello sviluppo di abilità sociali e competenze comunicativo-relazionali intra ed interpersonali.

La tendenza all'assolutizzazione/generalizzazione del principium perfezionis quale meta da raggiungere in ogni campo, da quello estetico a quello professionale, dall'ambito scolastico a quello relazionale-amicale, e la difficile accettazione della propria fallibilità nel percorso di formazione della personalità, divengono fonte di ansia, stress e paura nell'affrontare le sfide del processo di crescita, non ultime le sfide dell'apprendimento curriculare e dello sviluppo sociale.

Neil Postman ribatte con decisione la necessità, invece, di valorizzare la consapevolezza dell'imperfezione umana e dell'intrinseca possibilità di errore insita nell'esperienza attraverso il procedimento fallibilista, che per lui è qualcosa di più che un metodo di apprendimento, esso, infatti, si avvicina molto ad un metodo di vita[335].

La metacategoria epistemologica del fallibilismo umano, promossa già da John Dewey[336] agli inizi del secolo scorso, si rivela nella sua evidente attualità concettuale nel campo dell'apprendimento: di fronte alla complessità del reale nelle sue più ampie sfaccettature di conoscenza, il soggetto in crescita va guidato verso la formazione del pensiero critico, quello che Dewey definiva col termine "riflessivo", capace di navigare nel mare delle conoscenze, orientandosi grazie a stelle fisse (valori universali) e nuove (conoscenze, cultura, scoperte scientifico-tecnologiche) nell' oceano sterminato del sapere umano.

Tale disposizione concettuale, lungi dall'assumere una prospettiva scettica o nichilista, considera il semplice, ma fondamentale, assunto che "sbagliando si impara" e imparando si apprendono conoscenze, abilità,

---

[335] Postman N., (1981), *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, trad. it. Armando, Roma, p. 175.
[336] Cfr. Dewey J., (1928), *Reconstruction in philosophy,* trad. it. *Rifare la filosofia*, Roma, Donzelli, 2008.

competenze foriere di nuovi lidi conoscitivi talora inesplorati. E' proprio la professionalità docente che è chiamata a co-costruire insieme agli alunni gli step del processo di apprendimento che implicano, ai fini di un'autentica crescita di personalità critiche ed equilibrate, la valorizzazione dell'errore nella dinamica dell'apprendimento[337].

E' proprio da un errore, da una conoscenza inadeguata necessitante del fattore esperienziale, che fu scoperto il continente americano e furono errori confutati nei più svariati campo della scienza, a produrre le più grande scoperte della storia.

È grazie ad un approccio interdisciplinare e trasversale, che integri gli studi e le indagini della psicologia cognitiva, della pedagogia generale e sociale, della filosofia dell'educazione, della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, della bio-medicina e delle neuroscienze, che è possibile progettare una didattica che consideri il valore propulsivo dell'errore quale «fonte di divenire» della personalità.

Fallibilismo come categoria epistemologica, pedagogia e didattica dell'errore, apprendimento cooperativo e progressivo tramite l'esperienza modellata sulla relazione pensiero-azione, promozione del pensiero critico, progettualità educativa che implichi un orizzonte ontologico, etico ed ermeneutico (essere, valore e senso) si configurano come ambiti di riflessione pedagogica che non si limitano a intersecare in periferia la realtà scolastica, ma si incontrano con essa generando irrinunciabili urgenze educative. Nella società della Galassia elettronica in cui si assiste all'abbattimento delle distanze spazio-temporali grazie alla rivoluzione elettronico-virtuale all'accelerazione dei processi micro e macro sociali in campo economino-politico e della comunicazione/informazione globale, una metodologia didattica orientata alla formazione del pensiero critico tramite l'apprendimento cooperativo ed esperienziale costituisce una risorsa imprescindibile nel processo di autosviluppo della personalità, nonché fucina di valori democratici e interculturali quali il rispetto reciproco, la condivisione, la cooperazione, la

[337] Mollo G. (1986), *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Porziuncola, Assisi, p. 266.

tolleranza, la solidarietà sociale, stelle di orientamento nella navigazione non solo della mente, ma anche del cuore.

Ed è proprio in quest'ottica autenticamente educativa (dall'etimologia del termine educare: ex-ducere), che trova il suo assunto epistemologico e pedagogico il modello dell'apprendimento cooperativo. Non solo strumento o mezzo di incentivazione dell'apprendimento, esso si costituisce come ambiente di apprendimento, clima, atmosfera, modus vivendi prima ancora che modus discendi. Il Cooperative Learning, inteso nei suoi principi fondamentali e progettuali, promuove ciò che è ontologicamente umano e lo costituisce in quanto tale: la sua relazionalità. Nel processo di formazione del Sé, il riconoscimento consapevole dell'Io muove dal e si intreccia con l'incontro/scontro con l'Altro e il riconoscimento dell'Altro, nella relazione, se, per un verso, fonda ontologicamente l'essere, indica anche il luogo fenomenologico dell'educativo[338].

Veicolo di conoscenza - accettazione reciproca (del Sé e dell'Altro da Sé) e di promozione della persona nel suo ruolo individuale e sociale, la metodologia didattica del Cooperative Learning, nel suo intersecarsi con gli studi e le riflessioni sopra citati in ambito pedagogico, psicologico ed etico, merita ulteriori approfondimenti e applicazioni empiriche sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Il punto critico, in cui l'apprendimento cooperativo travalica i confini della didattica, si situa, in questa prospettiva, nel suo porsi in limine tra l'ambito curriculare e la più ampia realtà socio-relazionale del discente. Se, sul più circoscritto piano disciplinare, il Cooperative Learning si prefigge lo scopo di un apprendimento di carattere conoscitivo, con obiettivi specifici e determinati nel tempo e nei contenuti, su un più ampio piano formativo si prefigge la co-costruzione di abilità sociali che costituiscono parte integrante della personalità nel suo autosviluppo.

Ma cooperare in vista di un obiettivo definito e contestualizzato all'interno di una specifica disciplina, i cui risvolti si evidenziano nella concretezza delle materie curriculari, si costituisce come condizione necessaria, ma non sufficiente per il travalicamento di tali abilità in quel modus vivendi

---

[338] Clarizia L, (2013), *La relazione. Alle radici dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, p. 175.

individuale e relazionale, che trae da specifiche abilità i fondamenti ontologici ed etici, quali i valori sociali. Dalla cooperazione "in vista di" alla solidarietà sociale, dall'ascolto dell'altro al rispetto per l'altro, dalla soddisfazione condivisa all'impegno per il bene comune, dall'interesse per il gruppo al sentimento democratico, dalla percezione della propria assertività alla consapevolezza del proprio valore nel proprio essere persona: è questa la riflessione che si intende proporre nel presente lavoro, attraverso uno sguardo transdiciplinare e fluttuante sui diversi piani di cui è costituita la realtà scolastica, nel suo essere luogo precipuo della formazione e dell'istruzione, luogo di vita e di vite necessitanti la (ri)scoperta dell'essere, del valore e del senso dell'esistenza[339].

[339] Cfr. Castaldi M.C., (2013), *L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore*, in AA.VV., *Il colloquio interculturale nella scuola*, Edisud, Salerno.

V. Personalismo e pragmatismo: ambiti di coincidenza e ambiti di distinzione

5.1 L'incontro del personalismo con le istanze personalistiche della pedagogia laica nel passaggio dal moderno all'avvento del postmoderno

La pedagogia, come si è diffusamente detto, si rivolge con particolare attenzione alle questioni che, di volta in volta, ritiene più specifiche dei vari momenti e contesti storici e sociali, dalla peculiare prospettiva capace di cogliere la natura del fatto educativo nelle specifiche problematiche inerenti l'uomo. La relazione io-mondo, ad esempio, trova nella soluzione interazionista di J. Dewey uno dei punti di riferimento più sicuri di tutte le concezioni educative dell'orientamento nelle quali l'elemento persona-soggettività costituisce termine di correlazione non deterministica, ma libera, e pure democratica, con l'elemento società-oggettività[340].

Fra gli elementi distintivi dell'impegno pedagogico laico risulta esserci quello per le istanze democratiche espresso nel concetto di una scuola rispondente ad una giusta società, e per una libertà laica contraria a dogmatismi e ortodossie. L'attenzione per le istanze democratiche di libertà e uguaglianza risultano al centro dell'impegno dei pedagogisti riuniti nella Scuola di Firenze, gravitante intorno alla già menzionata rivista "Scuola e città", il cui ruolo principale appare legato, sin dalla sua fondazione risalente al 1950 ad opera di Ernesto Codignola, all'approfondimento della laicità dell'educazione e della cultura come riferimento base per sviluppare la riflessione e la ricerca nel campo delle scienze dell'educazione.

Il contributo del fronte laico della pedagogia italiana si comprende nella sua specificità attraverso il particolare rapporto con John Dewey, ispiratore e modello teorico-pratico delle diverse proposte di filosofia dell'educazione del gruppo di "Scuola e Città". I contributi dei suoi maggiori rappresentanti, da

[340] Cfr. Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (1999), *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Alberto Borghi ad Aldo Visalberghi, fino a Raffaele Laporta, possono essere letti come modi differenti di interpretare Dewey. A tal proposito evidenzia Franco Cambi:

> "l'apporto teorico fondamentale della "Scuola" fu […] una nuova concezione della filosofia dell'educazione risolta in chiave sociale (e politica). Questo costituisce un Leitmotiv del gruppo e anche un preciso punto di riferimento comune. Le posizioni dei pedagogisti principali del gruppo ruotano, dal '50 al '76, attorno a questa rifondazione sociale e scientifica, e scientifica, anche, e proprio, perché sociale, della pedagogia a livello filosofico"[341].

La comprensione dell'eventuale rapporto tra personalismo di matrice cristiana ed una possibile sensibilità personalistica presente nelle altre prospettive pedagogiche, non può che implicare una breve rassegna sui principali elementi del quadro culturale e filosofico così come si è venuto delineando in Italia nell'immediato dopoguerra.

Nell'intreccio dei motivi che hanno delineato il quadro teorico-filosofico in questo periodo, va presa in considerazione la dialettica tra dibattito filosofico e dibattito politico, quella tra le diverse correnti di pensiero e opinione di segno laico, cattolico e marxista; il progressivo perdere di peso delle appartenenze ideologiche dagli anni Sessanta in poi; la de-ideologizzazione del dibattito, dalle discussioni sulla crisi della ragione della fine degli anni Settanta a quelle sul "pensiero debole", sull'ermeneutica e sulla post-filosofia degli anni Ottanta. Le diverse correnti, marxista, laica e cattolica, entreranno in dialogo e confronto tra loro solo a partire dalla fine degli anni '50, all'interno di uno *Zeitgeist* di radicale cambiamento nel modo di vivere e nell'organizzazione della cultura ormai modernizzata dalla sempre maggiore presenza dei media.

Se nell'area marxista si assiste all'apertura verso posizioni in precedenza condannate come l'esistenzialismo, la fenomenologia, le filosofie analitiche e il pragmatismo, apertura che favorisce una ripresa della discussione anche nell'area laica, con lo sviluppo di un vero e proprio filone di pensiero incline all'approfondimento di tematiche di carattere scientifico,

---

[341] Cambi F., (1982), *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli, p. 159.

logico e legate alle scienze umane, nell'area cattolica l'influenza di eventi come il pontificato di Giovanni XXIII e il Concilio Vaticano II determina un'apertura e una rinnovata disponibilità al dialogo con le altre correnti di pensiero. I cambiamenti prodotti dal Concilio Vaticano II apriranno la strada ad una maggiore apertura della riflessione sul concetto di persona e della sua educazione. Enorme, infatti, sarà la "carica pedagogica" dei documenti conciliari e di encicliche come *Mater et Magistra* e *Pacem in Terris* di Giovanni XXIII, in cui viene dichiarato il valore della persona come fondamento della dottrina sociale della Chiesa; nella *Pacem in Terris*, in particolare, si afferma che:

> "In una convivenza ordinata e feconda va posto come fondamento il principio che ogni essere umano è persona, cioè una natura dotata di intelligenza e volontà libera; e quindi è soggetto di diritti e di doveri che scaturiscono immediatamente e simultaneamente dalla sua stessa natura: diritti e doveri che sono, perciò, universali, inviolabili inalienabili"[342].

Lungo la traiettoria contraddistinta da una maggiore apertura all'esterno e dalla volontà del mondo cattolico di ripensare e rivivere in maniera critica la situazione culturale contemporanea, realizzando un'atmosfera di comprensione e dialogo fra le diverse posizioni, si registrano maggiori possibilità di confronto intorno alla tematica personalista. In tal senso i convegni di Scholè hanno avuto indubbiamente il merito di aver tentato, attraverso le tematiche poste al centro della riflessione pedagogica, una comprensione del mondo laico, nella diversità delle sue posizioni e dei problemi affrontati. Il personalismo pedagogico ha cercato in questo modo di tradurre sul piano concreto gli ideali di una società autenticamente democratica fondata sul dialogo e sulla tolleranza[343]. Nel primo decennio del dopoguerra si assiste ad un confronto da parte della pedagogia personalista con le posizioni della pedagogia laica e democratica in relazione all'attivismo pedagogico di matrice deweyana, intorno al quale si accendono dibattiti, non privi di polemiche, tra personalisti come Aldo Agazzi e alcuni esponenti della pedagogia laica come Alberto

---

[342] Giovanni XXIII, (1963), Lettera Enciclica *Pacem in Terris.*
[343] Musaio M., (2001), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano, p. 177.

Borghi e Aldo Visalberghi. Una certa affinità e consonanza di pensiero si evidenzia per quanto attiene al comune riconoscimento che l'educazione della persona risulta segnata oltre che dalla «rivoluzione copernicana paidocentrica» della scuola attiva, anche da una seconda rivoluzione, la «rivoluzione democratica dell'educazione», conseguente all'evento della scuola di massa, come espressione della consapevolezza e della coscienza dell'uguale dignità di ogni uomo. Ed è proprio sul concetto di dignità della persona che il personalismo cattolico ha trovato più punti di incontro con le pedagogie laiche, seppur nell'aperta questione sul fondamento di tale dignità.

Studiosi di ispirazione laica, come Giacomo Cives, hanno sottolineato l'apertura del mondo personalista affermando che l'indubbia evoluzione del pensiero cattolico segnata dal Concilio Vaticano II, ha consentito l'avviamento di un dialogo più maturo e salutare, un rapporto di sempre maggior apertura e collaborazione, nonché il superamento dell'antica barriera tra scuola laica e scuola cattolica, personalismo educativo e pragmatismo progressista degli anni '40 e '50. Nonostante la pluralità delle posizioni del panorama pedagogico italiano della seconda metà del XX secolo, si registra la comune insistenza sulla prospettiva antropologica dalla quale prendere avvio per affrontare i temi dell'identità e dei fini della persona.

A prescindere dai presupposti teorici di riferimento, si può parlare dell'esistenza di un personalismo laico nella misura in cui viene ad arricchirsi ed ampliarsi il riferimento al soggetto-persona, considerato nella sua singolarità come afferma Giuseppe Flores d'Arcais:

"Ciò non soltanto per la logica di un discorso che, via via depurandosi da pregiudizi ideologici, da istanze politiche, o da motivazioni pragmatiche o utilitaristiche, si è reso esso stesso più autonomo, cioè a dire iuxta propria principia, cosicchè risulta la persona, nella sua singolarità, essere l'autentico soggetto, e perciò anche il fine-valore, dell'educazione; ma ancor più, per il riconoscimento, da ogni parte sempre più ribadito, sul piano etico, come su quello giuridico, politico, partitico o sindacale, spirituale come culturale, filosofico come scientifico, che il metro comune, ed insopprimibile, con cui si intende misurare la qualità della civiltà umana, è insito nel rispetto della persona […], e dunque nel riconoscimento della sua dignità: da

difendere e da salvaguardare, ma più ancora da aiutare, accompagnare, sorreggere, sollecitare nel suo dovere di crescita"[344].

Tuttavia non si può trascurare, come sottolinea lo stesso Flores d'Arcais, che la tematica incentrata sulla "persona" si trova coinvolta in nuove problematiche "radicali" tra il fronte del personalismo cattolico e quello laico, il quale postula la propria legittimazione in termini esclusivamente "storico-mondani"[345], a differenza del primo che pone in primo piano, come intrinsecamente costitutivo della persona e del suo vivere, la dimensione religiosa, quale orizzonte imprescindibile per qualsiasi appiglio ad un minimo di senso possibile.

È proprio la riconosciuta presenza di un nucleo di pensiero forte all'interno della pedagogia personalista d'ispirazione cristiana l'elemento di unificazione all'interno di un'eterogeneità di posizioni e ispirazioni appartenenti all'unica matrice del Cristianesimo.

Tale complessità del panorama personalista è stata registrata anche da studiosi laici come Remo Fornaca, professore emerito di Pedagogia Generale dell'Università di Torino, il quale nota come accanto al personalismo d'ispirazione neotomista, esistano posizioni più vicine a sant'Agostino o a Rosmini, ed altre portatrici di un esistenzialismo cristiano il cui elemento comune, però, è costituito dalla fondazione ontologica e metafisica del concetto di persona, ma con aperture di carattere storico e sociale[346].

La preminenza e la priorità della persona che emergono dalla dottrina cristiana risultano avere un'immediata trascrizione in chiave pedagogica come annota Stefanini, secondo il quale può dirsi personalista "una pedagogia che si incentri sul concetto di persona, intesa come sostanza di natura spirituale, razionale, singolare, libera e responsabile, impegnata nel raggiungimento di finalità concrete e terrene alla luce di fini e valori eterni". Sulla base di tali fondamenti si deduce che può considerarsi personalista soltanto una pedagogia che intenda la persona secondo le caratteristiche che emergono dalla tradizione religiosa, filosofica e morale propria del cristianesimo.

---

[344] Flores d'Arcais, (1993), *Dal "logos" al "dialogo"*, Liguori, Napoli, p. 154.
[345] *Ibidem*, p. 155.
[346] Fornaca R., (1989), *La pedagogia filosofica del '900*, Principato, Milano, p. 190.

La natura della componente personalistica presente in altre teorie pedagogiche è, quindi, come già asserito, nel concetto di dignità umana, e nell'attenzione per i processi di sviluppo e di realizzazione della persona. Una configurazione della "persona" propria e differente dal personalismo cristiano risulta essere quella del problematicismo esistenzialista di Lamberto Borghi, specialmente nei riguardi della sua sostanzialità, con lo "svincolamento dell'intelligenza umana", usando un espressione di Agazzi, da ogni assolutezza di verità e di valori, per approdare a soluzioni individuali prodotte autonomamente dall'incontro della persona con la situazione[347].

È lo stesso Agazzi che nel saggio *Teoria e pedagogia della scuola e del mondo moderno* esplicita la posizione del Borghi scrivendo che questi tende a delineare:

> "i motivi di un'educazione laica avente per fine e mezzo uno spirito d'apertura senza limitazioni escludente ogni forma di violenza, insofferente d'ogni posizione dogmatica su veri perenni e assoluti, atta a portare l'individuo ad un'attività di pensiero non come rispecchiamento della realtà, ma come costruzione di essa (Dewey) col metodo della libertà e della socialità, in una correzione, tuttavia, del sociologismo, che valorizzi la persona mediante l'intrepidezza del pensare e la volontà di non subordinare la ragione a nessuna determinazione esterna, nella garanzia della sua genuina libertà intellettuale, morale e religiosa"[348].

Da parte sua Lamberto Borghi, nel libro del 1958 *Educazione e scuola nell'Italia di oggi*, edito nello stesso anno del saggio di Agazzi sopra citato, attribuisce ai pedagogisti cattolici la tendenza ad operare "un'inserzione pericolosamente violenta del divino nell'umano" cancellando "i diritti della naturalità", accentuando la posizione agostiniana. L'autonomia e la libertà che essi attribuiscono all'educazione e alla scuola, per Borghi, investono l'uomo come razionalità e spiritualità, ma non l'essere umano nella sua viva e reale concretezza e nell'integrità della sua persona[349].

Tra le proposte della pedagogia laica, quella del Borghi emerge per la sua originalità, che da un lato gli consente di ispirarsi al pensiero di John

---

[347] Agazzi A., (1958), *Teoria e pedagogia della scuola e del mondo moderno*, La Scuola, Brescia, p. 25.
[348] *Ibidem*, p. 27-28.
[349] Borghi L., (1958), *Educazione e scuola nell'Italia di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, p. 196.

Dewey insistendo sull'aspetto sociale della persona e del processo educativo, ma dall'altro lo spinge a non tralasciare una certa visione della religiosità a sostegno dell'educazione, intendendo per religiosità un atteggiamento e un sentimento che permettono all'individuo di sentirsi in armonia con la realtà e in unione profonda con la società, in un processo di universalizzazione.[350]

La vicinanza alle istanze personaliste è ravvisabile, dunque, nel riconoscimento dell'estrema rilevanza della persona nella sua individualità, pur non riconoscendole uno statuto ontologico: l'uomo non è, si fa, e si fa attraverso l'interazione sociale. La sua disponibilità nei confronti degli altri gli deriva dalla natura e dalla società, non dai comandamenti di origine divina.

L'attenta marcatura del Borghi sull'individualità e sulla dignità della persona è un prezioso contributo per l'intero assetto del suo pensiero, nel quale la forte matrice deweyana e l'attenzione alla dimensione sociale dell'educazione, trovano un asse di equilibrio proprio nella complementarietà della finalità individuale dell'educazione, da non intendersi come fine egoistico e antagonista rispetto al sociale, né come subordinazione del soggetto alla società, ma come sviluppo pieno della personalità nella collaborazione e nell'accomunamento.

Ma è dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso che il dibattito pedagogico si intensifica tra i diversi orientamenti e correnti pedagogiche, in particolare di fronte alla comune registrazione della cosiddetta crisi dell'epoca "postmoderna", secondo la brillante definizione di Lyotard che la designa come quella situazione caratterizzata dal venir meno delle "grandi narrazioni unificanti", dei metaracconti e delle escatologie in relazione alle quali si era costruita la modernità, e dall'emergere di una nuova situazione contraddistinta da una pluralità di linguaggi e dall'eclissi di verità costituite, sostituite da rielaborazioni di tipo pragmatico. Le nuove istanze post-metafisiche e nichiliste/relativiste delle correnti filosofiche postmoderne e le pressanti conquiste scientifiche, tecniche e tecnologiche dell'era della "galassia elettronica", prendendo in prestito un'espressione di McLuhan, pongono urgenti quesiti alla disciplina pedagogica, in particolare circa la centralità/destrutturazione/obsolescenza/ricostruzione del soggetto-persona e

[350] Borghi L., (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, op. cit., p. 8.

della sua educabilità/educazione su basi ontologiche, etiche ed ermeneutiche, nonché storico-sociali, e della possibilità/impossibilità di intravvedere, nella foschia del presente, un imprescindibile orizzonte di senso.

L'urgenza di "un'autocomprensione nella ricerca pedagogica", come definita da Granese, pone la pedagogia personalista in aperto confronto con quella laica nella comune attestazione di una Stimmung da ri-decodificare alla luce della crisi postmoderna. Ed è proprio tale crisi il nucleo centrale della riflessione dell'illustre pedagogista personalista salernitano Giuseppe Acone che riporta i suddetti elementi di criticità alla crisi di una *paideia*, determinatasi dal trionfo della razionalità scientifico-tecnologica, assunta e intesa come *ratio* imprescindibile e come unica e incontrastata forma della conoscenza e della ragione[351]. Con grande lungimiranza e acutezza nella comprensione del "proprio tempo appreso con il pensiero", secondo un'espressione hegeliana, Acone, fondatore della facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Ateneo Salernitano, già nel 1987 in un articolo pubblicato sulla rivista fiorentina "Scuola e città", così si esprime:

> "La crisi di cui mi sento di parlare non investe solo il comparto concernente la pedagogia-educazione, ma riguarda tutto quanto si diparte dal tronco di una pensabilità dell'uomo espressa dall'umanesimo dell'Occidente, comprese le cosiddette scienze umane e compresa la stessa ragione allorché pretende di estendere le proprie procedure oltre le operazioni legittimabili dal modello statistico-sperimentale"[352].

La crisi della pedagogia viene fatta risalire, dunque, ad una più generale e strutturale crisi di senso. Costante risulta l'attenzione del maestro campano al nesso e alla relazione tra filosofia, scienza e pedagogia, rapporto che, a suo parere, risente in maniera forte "della disgiunzione tra immagine dell'uomo, complessivamente prodotta dalla ragione filosofica occidentale per due millenni e dal senso originario metafisico-religioso dell'essere, e l'immagine dell'uomo prodotta dall'iper-razionalità scientifico-tecnologica, estesa alle stesse scienze umane"[353].

---

[351] Acone G., (1987), *Dell'autocomprensione in pedagogia*, in "Scuola e città", 2, p. 90.
[352] *Ibidem*, p. 91.
[353] *Ibidem*, p. 92.

Alla luce dei cambiamenti nelle linee interpretative dell'uomo e dell'esistenza dell'epoca della "modernità avanzata ed estenuata", la pedagogia personalista di Giuseppe Acone tematizza la problematica dell'impianto del personalismo nel contesto attuale, propendendo per un personalismo inteso come realtà complessa che mette insieme diversi aspetti: la persona come superamento del determinismo, la persona come libertà e responsabilità, come trascendenza, il nesso, all'interno della persona, tra essere, valore e senso. È un preziosissimo contributo che riflette il tentativo di sottolineare l'aspetto di umanesimo trascendente del personalismo e di salvaguardarlo attuandone la difesa sul piano ontologico. Deciso è il richiamo alle basi teoriche del personalismo e alle fondamentali connessioni tra educazione-umanizzazione e problematiche di senso:

"se si accetta la connessione educazione-umanizzazione, i problemi di senso sono quelli preponderanti. E sono tali allorché i paradigmi di riferimento della teorizzazione pedagogica mettono in gioco una rete di approcci (filosofici, psicologici, sociologici, antropologici, didattici). Insomma, se l'educazione non è la stessa cosa dell'istruzione e dello sviluppo, diviene evidente che sono implicati problemi che ineriscono ad orizzonti culturali più generali e ad orizzonti di senso sui quali bisogna cercare di portare il raggio di luce teorica …"[354].

Di fronte ai rapidi cambiamenti della postmodernità che si manifestano nella dominanza di una razionalità di carattere scientifico-tecnologico più che etico-metafisico, la proposta del personalismo cristiano, che emerge dagli atti del convegno di Scholè già nel 1984, mostra il suo carattere di globalità, capace di offrire una direzione di senso, un quadro di significati educativi entro il quale il concetto di educazione come umanizzazione si legittima nella possibilità di poter guardare all'uomo come valore, come fine, come persona, e di poter basare (anche a prescindere dalla dimensione della fede) su tale scommessa/ipotesi limite il concetto medesimo di educazione umana[355].

---

[354] Acone G., (1996), *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma, p. 56.
[355] Acone G., (1985), *Relazione*, in AA.VV:, *L'educazione cristiana oggi*, Atti del XXII Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia, pp.17 – 18.

Acone, delineando e analizzando l'intreccio ingarbugliato dell'attuale Zeitgeist con una Weltanschauung e una Stimmung di una modernità "stanca ed estenuata", che registra la prepotente prevalenza delle tecno-scienze e della tecnologia attraverso un processo di sgretolazione del soggetto-persona e di un Dio che "è morto", avverando così il lontano pensiero nietzschano, non esita a definire la prospettiva cristiana "l'insuperabile orizzonte di senso del nostro tempo", come offerta di significato per l'uomo contemporaneo di fronte alla crisi teorica profonda di quella concezione dell'uomo, del mondo e della storia che, pur tra vicissitudini alterne, aveva retto per centinaia di anni l'intero impianto della paideia occidentale, attraverso la configurazione di una teoria pedagogica e di una pratica educativa fondate sull'umanesimo metafisico-religioso della grande tradizione culturale dell'Occidente e, dunque, su un'ontologia forte che poneva al centro l'essere e il soggetto[356].

Drammatica è, nella prospettiva aconiana, la "strettoia" della pedagogia del postmoderno: da una parte una paideia di ispirazione tecnicistico-nichilistica, dall'altra una paideia che tiene fermo il carattere etico-metafisico dell'uomo; altrettanto rischioso è "l'ultimo bivio" dell'educazione e dell'umanesimo tra una razionalità scientifica che non può fondare legittimamente alcuna costellazione di valori e di significati, la cui coerente applicazione etico-umanistica risulta delineata nella prospettiva del nichilismo, e quella scommessa pascaliana sulla persona, capace di cogliere e tradurre la tensione umana tra vita e morte, fatti e norme, evento e senso, accadimento e valore, esistenza ed essenza[357].

Di fronte al passaggio contemporaneo della pedagogia alle scienze dell'educazione, i più recenti itinerari della pedagogia personalista non sottovalutano la necessità, come ribadisce Cesare Scurati, di salvaguardare la persona dai pericoli di un antiumanesimo riduzionista, portatore di una visione riduttiva della persona stessa e della sua educazione/educabilità.

Se da un lato i personalisti contemporanei non negano il valore della nuova razionalità scientifico-tecnologica, dall'altro è forte il loro appello a questa razionalità affinché sia capace di attingere ai risultati della ricerca scientifica riportandoli all'educazione dell'uomo-persona in modo da renderlo

[356] Acone G., (1986), *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p.145.
[357] *Ibidem*, p. 112.

capace di fare una sintesi razionale ed etica intorno agli aspetti della realtà che lo circonda. A tal proposito Giorgio Chiosso si esprime come segue:

"Pur senza negare l'importanza degli apporti delle scienze umane, il richiamo alla centralità dell'umano in quanto esperienza interiore, emotiva, relazionale, muove dal riconoscimento dell'uomo in quanto valore e nucleo produttore di senso e, dunque, esperienza irripetibile dalla quale discendono gli interrogativi di senso, le ragioni della convivenza e il bisogno di un'eticità in grado di confrontarsi con la complessità dei modelli sociali, con la multiculturalità, lo sviluppo e l'ambiente, ecc."[358].

La posizione personalista ribadisce energicamente che dalla propria angolazione prospettica il problema della persona non è questione di "gradazioni quantitative", ma piuttosto di "discontinuità ontologica", la cui dimensione etico-religiosa viene ribadita da Giuseppe Acone che ne articola la costellazione di significati: quelli meta-empirici e "ultimi" dell'esistenza, che sono fondanti e regolati da una concezione per la quale l'uomo è "più" e "altro" rispetto alle cose e agli eventi; quelli relativi alla dignità dell'uomo come persona, che è in sé valore e fine ed è dotata di vita interiore; quelli circa l'esistenza umana che richiama un'essenza rispetto alla quale gli uomini sono uguali, cioè la natura umana, o ancora più impegnativamente sul terreno metafisico, l'essenza umana trova il suo referente fondante in Dio come fondamento, per cui tutte le forme di orizzonte fondante (Storia, Libertà, Socialismo, Solidarietà umana ecc.) divengono dei sostituti o dei surrogati più o meno storicizzati degli "dei che se ne sono andati e gli dei che non sono ancora venuti"[359].

---

[358] Chiosso G., (1997), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, p. 133.
[359] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di), Pensa, Lecce p. 61.

5.2 La lettura neopersonalista del Postmoderno di Giuseppe Acone dal pragmatismo agli esiti neopragmatisti

Accuratissimo lettore di Dewey dalla prospettiva personalista è sicuramente Giuseppe Acone che, sin dai suoi studi giovanili, resterà affascinato dallo spessore umano del pedagogista americano, dalla sua capacità di indagare in profondità, oltre la superficie, i multiversi livelli/aspetti/ambiti della società del suo tempo in continua ed evidente trasformazione e di intersecarli e connetterli in una disamina globale di altissimo rigore scientifico-metodologico. Con il pragmatismo di Dewey si opera, infatti, il passaggio-trasformazione per il quale si assiste alla contaminazione-intersezione tra la prospettiva filosofica e le scienze umane sull'affacciarsi del XX secolo.

La concezione deweyana fa da "correlato ideologico" alla prima frontiera travolgente della società industriale avanzata che negli Stati Uniti giunge alla sua prima forma compiuta. I caratteri che essa presenta sono nettamente laici, espressione di una filosofia endomondana, evoluzionista ed ispirata alla ricerca delle scienze positive di quegli anni; numerose le intersezioni con l'antropologia culturale, con la sociologia e con la psicologia, in particolare di James. I tratti elencati hanno fatto del pragmatismo il paradigma di riferimento delle pedagogie laiche e attivistiche del Novecento, almeno per tutta la prima metà di esso.

In *Esperienza e natura* Dewey conferisce alla nozione di "esperienza" lo stesso significato di universalità che Gentile conferisce allo Spirito come pensiero in Atto e come continua autocreazione di sé. Alla relazione Spirito/educazione, pensiero in atto/autoformazione e atto educativo/divenire dello Speirito, Dewey fa corrispondere il concetto di educazione a quello di esperienza soggettivizzata e interiorizzata.

Acone chiarisce subito come siano lontanissimi gli statuti di Gentile e Dewey: per il primo lo Spirito è inteso come articolazione dialettica tra arte, religione e filosofia, per il secondo lo spirito umano si connette con la prassi scientifica e tecnologica e con l'effettualità dello sperimentalismo; il modello di educatore del primo è l'artista, il sacerdote, il filosofo, il politico mentre per Dewey è il ricercatore sperimentale, il trasformatore dell'esperienza, il

costruttore di strumenti capace di provocare effetti la cui verità è insita nella loro efficacia.

Il tratto comune tra i due pensatori, tuttavia, è *l'essere*, concepito come incessante divenire: pensiero in atto che si autoforma ed esperienza come umanizzazione della natura sono i rispettivi paradigmi teorici che legittimano il concetto di educazione/educabilità.

L'antropologia deweyana, poi, si basa sulla concezione per la quale la vita, la sensibilità e il pensiero sono gradi articolati della natura e l'uomo rappresenta l'evento di trasformazione qualitativa del divenire, attraverso la sua attività specifica che è il pensiero, "espressione esplicita dell'elemento intelligente della nostra esperienza"[360].

L'educazione, per Dewey, si definisce come attività, messa in opera di un'esperienza condivisa rispetto all'evoluzione del genere umano e alla sua configurazione sociale, come "partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie" (*Il mio credo pedagogico*, 1897): una concezione intersecata da molteplici vie come quella evoluzionistica nel senso culturalistico e biologistico, in cui è forte l'elemento del dinamismo, pur tenendo fermi due valori/"fini in vista", quali la socialità e la democrazia di cui l'educazione, per Dewey, è madre e figlia allo stesso tempo[361].

Da tale approccio all'educazione, John Dewey in *The Source of a Science of Education*, (Livering Publidhing Corporation, New York, 1929, III, 16), ricava la sua idea di filosofia dell'educazione, scrivendo che:

> "La filosofia dell'educazione non crea, né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo. I fini effettivamente raggiunti, le conseguenze che realmente ne derivano vengono esaminati e il loro valore viene stimato alla luce di uno schema generale di valori […]. Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa".

Nell'analisi dei diversi piani della teorizzazione deweyana il pedagogista salernitano ricorre al dialogo/confronto con altri studiosi lettori di Dewey di diverso indirizzo pedagogico, ma di alta levatura teorico-concettuale

---

[360] Dewey J., *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 3 – 4.
[361] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 107.

come Lamberto Borghi. La concezione di una filosofia dell'educazione come dispositivo regolativo di una teoria generale dell'educazione è formalizzata dal filosofo e pedagogista statunitense fin dal 1916 in *Democracy and Education*, in cui Dewey ritiene che la teoreticità filosofica si protende verso l'azione attraverso l'opera educativa che essa postula, come osserva a tal riguardo il Borghi nel saggio *La concezione pedagogica di John Dewey* in Dewey J., *Il mio credo pedagogico* del 1954:

> "L'educazione è il laboratorio nel quale le distinzioni filosofiche divengono concrete e vengono saggiate. La filosofia elabora teoreticamente i valori che educazione cerca di porre a fine dello sviluppo delle capacità naturali […]. La filosofia risponde al tempo stesso all'esigenza di integrare i vari interessi in conflitto nella vita in un atteggiamento totale, di comporre in armonia i vari interessi spirituali dell'uomo (per esempio quello scientifico con quello religioso, oppure quello economico con quello scientifico o con quello estetico, come esemplifica Dewey stesso) e di elaborare concettualmente quella visione della vita in cui una tale conciliazione sia possibile. Il suo sapere è veramente prospettico…"[362].

Il problema deweyano della "teoreticità regolativa" si configura oggi come il problema epistemologico della pedagogia.

Se è fuori discussione l'importanza di metodi e strumenti empirici per la definizione della ricerca e della progettualità educativa, non si deve sottovalutare, tuttavia, che l'idea di sperimentazione, come ogni concettualizzazione, è relativa al contesto culturale nel quale si sviluppa, ai valori e alle rappresentazioni simboliche di riferimento. Anche nelle scienze sperimentali, infatti, sono più o meno esplicite astrazioni teoretiche, si formulano ipotesi che travalicano l'esperienza direttamente osservabile. Ciò di cui la ricerca empirica si occupa con maggior interesse è l'impegno volto a ricavare in modo logico, dalle ipotesi teoriche avanzate, almeno alcune conseguenze controllabili. Tuttavia proprio questo processo logico, deduttivo induttivo che sia, che conduce alla generalizzazione dei risultati, manifesta ampi margini di non-oggettività.

Riflettere sulla possibilità, sul senso o sull' "essere" dell'esperienza educativa è un compito largamente disatteso dalla filosofia contemporanea ed è

---

[362] Borghi L., (1954), *La concezione pedagogica di John Dewey*, in Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, p. XXXI – XXXII.

diventato pressoché esclusivo appannaggio del discorso pedagogico, considerato a lungo subalterno rispetto alla filosofia, e contraddistinto, nel corso del XX secolo, dai caratteri specificamente psico-sociali derivati dalle scienze umane[363].

Giuseppe Acone, leggendo criticamente l'antropologia deweyana, la sottopone al confronto con quella personalista, notando che, se quella pragmatista è una linea monista, endomondana e laica di fondazione teorico-filosofica dell'antropologia dell'educazione del nostro secolo, quella personalista costituisce in occidente la corrispondente lettura di matrice religiosa e di ispirazione cristiana. Acone continua asserendo che in verità il personalismo costituisce ben più di una lettura pedagogica della condizione umana: esso, infatti, è una generale linea di interpretazione del nostro tempo e una fonte per la progettualità umana, anche quando si diparte da un'origine che può non dirsi "metafisica". Il concetto secondo il quale l'uomo è persona, in Occidente, ha origini lontane e di lunga tradizione: risulta evidente che la possibilità di considerare ciascun soggetto-individuo come persona, che come direbbe Rosmini si traduce in "diritto sussistente", implica ineludibilmente la presa in carico dell'idea di un essere, di un valore e di un senso del soggetto stesso, che vada al di là della sua strutturazione naturale, empirica e biologico-ambientale. E così il concetto di persona, che già era presente nell'onto-metafisica greco-classica, trova nella rielaborazione della filosofia cristiana, su basi religiose e rivelative, la propria decisiva messa a punto. Sant'Agostino e San Tomamso, padri della filosofia cristiana, sono i riferimenti di una filosofia cristiana dell'educazione cha ha attraversato l'intera storia dell'Occidente e si propone ancora oggi come alternativa antropo-etica ed antropo-pedagogica della società e della cultura, rispetto alle tesi scientiste e nichiliste della società estenuata del nostro tempo[364].

Il problema della considerazione antropologica dell'educazione in senso personalista sta nell'affermazione per la quale l'essere umano è compartecipe ontologicamente dell'essere divino, è dotato di intelligenza e capacità d'amare, sulla scorta del pensiero tommaseo per cui "l'essere umano è come sovra-esistenza d'intelletto e d'amore", e animale razionale dotato di anima ed

---

[363] Malavasi P., (2002), *Discorso pedagogico dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano, p. 24.
[364] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione,* op. cit., p. 108.

espresso dalla sovrabbondanza dell'essere di Dio, cui partecipa per intelligenza e volontà/amore. La concezione personalista, continua il maestro salernitano, ha il suo "copyright" nella metafisica cristiana che rielabora antropologicamente e filosoficamente la rivelazione, aprendola millenaria questione del rapporto fede-ragione[365].

La persona acquisisce, così, dignità di fine (Kant) nella sua assoluta dignità ontologica, metafisica ed ermeneutica (di senso). *Essa è irriducibile, universale, irripetibile e compartecipe dell'Essere, è dotata di libertà originaria, che trova un limite solo nell'azione di Dio e limiti parziali nel rispetto delle altre persone.* Il problema dell'unicità e pluralità della "persona" trova nella teologia metafisica di ispirazione cristiana il suo fondamento per il quale ciascuno è originariamente libero dentro la cornice ontologica data da Dio, che costituisce il Senso che dà senso a tutte le molteplicità. Ed è a questo snodo teoretico e fondativo che emerge in tutta la sua portata l'irriducibile distanza del pensiero cristiano da quello laico nel primo decennio del XXI secolo, tra l'impostazione della pedagogia critica laica di autori come Cambi, Mariani, Colicchi e quella neopersonalista d'ispirazione cristiana di Acone, d'Arcais, Catalfamo, Moscato: entrambe le linee di interpretazione dell'ontologia dell'educazione si muovono all'interno di una concezione che riannoda con decisione il vincolo educazione-libertà, persona-dignità, l'una, però, appoggiandosi sulla dimensione esistenziale dell'immanenza, dell'autocostruzione della persona alla ricerca di un senso sempre precario e temporaneo, nella cornice epistemologica del disincanto supportato dalla ricerca empirica e dai traguardi della scienza, l'altro, invece, pur accogliendo l'educazione dentro l'ontologia della libertà e aprendola al rischio e allo scacco, la legge anche dentro il Riscatto e la Grazia, dentro la Verità grazie alla quale l'educazione realizza l'esistenza libera di tutti e di ciascuno.

Se per il pragmatismo deweyano, al quale si ispirano le attuali pedagogie laiche, seppur con le debite ibridazioni e rielaborazioni attualizzanti, il concetto di verità è di tipo fattuale ed esperienziale, la cui evidenza si evince solo dagli effetti di verità che l'esperienza di volta in volta manifesta, quindi una concezione del tutto fenomenica, immanente e sperimentale anche se non

---

[365] *Ivi.*

svincolata dal pensiero riflessivo e dall'azione di chi agisce nella situazione, per il personalismo cristiano la verità del processo educativo è data dall'illuminazione divina, da cui il carattere escatologico e metafisico del fondamento personalista.

Educazione, per la pedagogia laica suddetta, come processo di costruzione continua e difficile della persona che si autoforma e non è mai data né in origine né una volta per tutte, decostruendo le proprie pretese di verità nell'accettazione comune dell'enigma dell'interpretazione di un senso mai definitivo e sempre rinegoziabile; nella prospettiva personalista, invece, l'educazione diventa la progressiva scoperta di se stessi attraverso la progressiva scoperta del volto dell'altro, quale riflesso e immagine dell'Altro assoluto, nella quale l'educazione è "relazione agli altri e consapevolizzazione del senso dei limiti"[366] tra ciò che appartiene all'uomo in quanto persona e ciò che gli è ontologicamente estraneo. Cifra fondativa e misura di libertà, per le prospettive laiche d'impianto pragmatista e neopragmatista, da ricercarsi sul piano dell'ermeneutica, della storicità, a partire da un'etica minima basata sulla solidarietà e sulla democrazia, nel consapevole e accettato paradigma della finitezza e della debolezza della progettazione umana, intimamente corrosa dall'essere-per-la-morte, ma aperta al darsi forma, allo stare costruttivamente nell'esperienza e nella temporalità. Sono questi gli elementi considerati fondamento della libertà, inquieta, ma radicale poiché coinvolge pienamente la persona nella costruzione di sé[367].

Densa e articolata è qui la rielaborazione postmoderna del pensiero deweyano, la cui diversità/distanza storico-contestuale non lo condusse ad esplicitare le note di liquidità, incertezza e tragicità proprie dell'analisi postmoderna, emerse in tutta la loro portata nei neopragmaisti del calibro di Richard Rorty e Martha Nussbaum, che colgono nel proprio tempo l'inquietudine e l'inquietante fluttuanza di una de-costruzione e ri-costruzione che fonda antropologicamente il soggetto nei termini di una progettualità-responsabilità sempre in fieri.

Più o meno implicitamente si "arricchisce" di zone d'ombra quel "pensiero riflessivo" tanto caro al grande pragmatista americano, capace di

---

[366] *Ibidem*., p. 110.
[367] Cfr. Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto,* op. cit., p. 27.

regolare e ri-orientare l'uso stesso del pensiero anche in educazione. Da *Come pensiamo* fino a *Logica e teoria dell'indagine,* Dewey pone in rilievo la criticità di questo pensiero, dove per criticità, dichiara F. Cambi, si deve intendere la capacità che ha il pensiero di interpretare se stesso, di leggere i propri statuti, di riflettere sul proprio uso e sul proprio senso. Il pensiero critico postmoderno, dunque, interroga se stesso, non in vista di un perfezionamento "corretto", ma come retroazione, decostruzione, innovazione, in un'ottica di divergenza e pluralismo; collocazione che per certi versi lo distanzia nettamente, a nostro avviso, dal pensiero riflessivo del Dewey di *Come pensiamo*, in cui emerge la fiducia nella possibile oggettività del metodo scientifico esteso alle procedure del pensiero in azione, e nella possibilità di rendere l'esperienza di volta in volta ordinata e razionale, attraverso il processo ordinatore ed esperienziale, empirico e metaempirico, per quanto concerne la capacità di leggere e interpretare il reale dando significato all'esperienza del pensiero riflessivo stesso.

A tal proposito scrive Dewey:

> "La funzione del pensiero riflessivo è quindi quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coesa, risolta, armoniosa"[368].

Considerevole è la distanza che lo separa, dunque, dall'idea di un disincanto da abitare come metafora interpretativa dell'educazione possibile del nostro tempo, ormai lontano da quello degli U.S.A degli inizi del secolo scorso, epoca in cui alla pedagogia non era dato ancora il "permesso" di "arrendersi" allo scacco della temporalità e dell'evenemenzialità dell'esperienza.

Ancora nel 1943, nell'opera *Educazione al bivio*, Jaques Maritain metteva allo scoperto la drastica scelta/bivio che si andava spalancando davanti alla cultura e alla storia dell'Occidente e del mondo: da una parte l'ispirazione personalistica dell'educazione inscritta nell'antropologia cristiana, e dall'altra

[368] Dewey J., (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, p. 172.

la forma strumentalista, scientista, sociologista e naturalistica dell'educazione ispirate ad una sorta di umanesimo immanentista e pragmatista[369].

Maritain, tuttavia, non sembra ipotizzare ancora la futura tendenza radicale volta a separare nettamente umanesimo ed educazione da qualsiasi riferimento alla memoria religiosa dell'occidente dell'antropologia pedagogico-educativa: nella lettura che Maritain fa del pragmatismo deweyano, egli coglie ancora almeno la traccia di quell'umanesimo antropocentrico, social-democratico e laico che non radicalizza in direzione nichilistica i propri assunti, rientrando ancora, forse un po' forzatamente, nel crociano "perché non possiamo non dirci cristiani" di cui fino a qualche tempo fa la cultura occidentale riusciva a conservare la memoria.

Già nel Dewey de *Il mio credo pedagogico* (1897) fino ad arrivare a *Democrazia e educazione* (1917), è evidente una sorta di sporgenza rispetto all'empirico, egli si arresta sempre un palmo prima di cadere nel nichilismo-scientismo. Nel travaglio della speculazione nell'ultimo ventennio della sua attività di ricerca e analisi della realtà, Dewey pubblica nel 1934 *Una fede comune* in cui teorizza l'idea di Dio come rappresentativa dell'unificazione dei valori ideali, che assicura "la realtà dei fini e dei valori ideali nella loro autorità sopra di noi", alla luce di un sentimento religioso che, pur senza riferimenti al soprannaturale, si manifesta nella fede in "valori ideali non umbratili, né vacillanti", come "unione del reale e dell'ideale". La finalità umana e sociale dell'educazione già dichiarata ne *Il mio credo pedagogico*, assume nell'ultimo periodo una tonalità etico-religiosa del fattore sociologico dell'educazione come attuazione di una società di uomini liberi, nella quale tutti contribuiscono alla liberazione e all'arricchimento degli altri. Un sentimento di solidarietà sociale, quello di Dewey, che si basa sulla fiducia nella società, negli sviluppi sociali della scienza e nella moralità del metodo scientifico, sentimento trasmigrato nei suoi successori, esponenti del neopragmatismo e della pedagogia critica, nei termini di contingenza, precarietà, generica condivisione di una sofferenza comune, di un'esperienza di precarietà irrisolta e irrisolvibile.

In Dewey è ancora presente, più che nei suoi successori, il valore della finalità ideale nell'educazione e una certa insistenza, specialmente negli ultimi

[369] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione*, op. cit., p. 114.

anni, nel ribadire la necessità "umanizzare la scienza", ponendola al servizio della fede democratica, intesa come valore morale: tale compito viene da lui affidato alla filosofia. La filosofia, dunque, come teoria dell'educazione ha il compito di allargare i significati, di determinare i beni e i valori alla luce dei quali l'attività dell'uomo nella natura ritrova la sua direzione, protendendosi verso l'azione e accettando il metodo dell'indagine scientifica.

Propositivo migliorativo il ruolo assegnato da Dewey alla filosofia che deve enucleare dal metodo scientifico un'indagine critica fornita di profondità e di ampiezza tali da abbracciare l'intera scena dei rapporti umani che le permetteranno di avere

> "una parte attiva nell'opera di costruzione di una scienza morale umana che serva da condizione necessaria per la ricostruzione dello stato attuale della vita umana verso l'ordine e verso le altre condizioni di una vita più piena di quella che l'uomo ha finora goduto"[370].

Ben diverso sarà l'approccio del neopragmatista Rorty nei confronti della filosofia, come si evince dal titolo italiano del suo libro del 1989 *La filosofia dopo la filosofia,* sintetizzabile in un atteggiamento profondamente polemico che lo spingerà a dichiarare che " i pragmatisti ritengono che la più grande aspirazione della filosofia è quella di non praticare la filosofia".

Antimetafisica, pratica e scientifica nel metodo è la filosofia dipinta da Dewey che, pur lasciando aperto il problema della consistenza e natura dei valori, li definisce come giustizia, amore, verità (in *Una fede comune*) e come equanimità, integrità intellettuale, rispetto per l'argomento e collaborazione nella ricerca del vero: il primo gruppo di valori sono definiti "non umbratili, né vacillanti", la cui importanza educativa è garantita da Dewey che non si pone in contrasto con la tradizione, pur aprendo la via alla morale scientifica a cui appartengono i valori del secondo gruppo[371].

Il problema della determinazione dei fini e dei valori resta in Dewey aperto, ma fondato rigorosamente in negativo, cioè sull'asserzione di una non-

---

[370] Dewey J., (1948), *Reconstruction in Philosophy*, The Beacon Press, Boston, p. XXXVI
[371] Dewey J., (1954), *Il mio credo pedagogico*, op. cit., p. XLII.

metafisicità, non-escatologia, non-ulteriorità, non-trascendenza oltre la capacità comprensiva-riflessiva dell'intelligenza.

Riallacciando il discorso all'educazione di impianto personalista, la sua fondazione nell'opzione della trascendenza, se da un lato non trascura la necessaria mediazione tra universale meta-storicità e storicità/contestualizzazione storico-ambientale della persona e dei valori educativi, dall'altro lo spinge a trascendere quel disincanto dovuto al "risveglio umano" dopo l'eclissi delle grandi narrazioni della tradizione dell'Occidente e delle ideologie compiute e consumate nel XX secolo, in un trascendere luminoso che coglie se stesso al di fuori di un possibile-impossibile incanto intramondano, perché fa dell'Incarnazione del Verbo l'Ultima Parola di Verità, che non si può decostruire, non si può liquidare tout court né con l'arma della razionalità scientifica (Dewey), né con l'impostazione critica di un soggetto che non si ritrova più, cercandosi e ricercandosi sempre al buio.

Diametralmente opposta, come già tracciato in un brevissimo flash, è la posizione elaborata sulla scia della traccia deweyana lasciata aperta a numerosi esiti, del neopragmatista Richard Rorty, che ha fornito una serie di indicazioni

non trascurabili sulla relazione uomo/verità/educazione/pragmatismo/ermeneutica/tradizione platonico-metafisica. Sempre Giuseppe Acone ne analizza la diagnosi filosofico-pedagogica, riconoscendone l'innegabile lucidità, ma dissentendo sugli esiti della soluzione proposta. Rorty ritiene che le principali obbiezioni che vengono mosse alle posizioni pragmatiste ed ermeneutiche, entrambe per l'autore americano centrate sulla "linguisticità dell'esperienza" (citando Gadamer), si fondano su due aspetti: la concezione dell'oggettività della verità, e l'idea dell'impossibilità di condannare il male morale sulla scorta di soli giochi linguistici. Circa la prima obiezione sulla presunta impossibilità di fuoriuscire dall'esperienza linguistica, Rorty scrive testualmente:

"Dovremmo pensare che i nostri stessi giochi linguistici sono, in qualche modo, in armonia con la realtà. Ma, hanno obiettato James e Dewey, non abbiamo idea di ciò che questo vorrebbe dire, di ciò che potrebbe significare una tale armonia (…). I pragmatisti e gli ermeneutici son od'accordo, dunque, nel dire che il confronto con le percezioni non illustra la natura della verità. Dal loro punto di vista, così come dal punto di vista dei realisti, la volontà di lasciare che le teorie di qualcuno si

sbriciolino al tocco di una dis-conferma sperimentale è una virtù morale. Ma questa virtù morale non ci dà un'intuizione del nostro rapporto con il mondo"[372].

In riferimento alla seconda obiezione Rorty confuta la posizione avversaria, affermando che "dire che esistono realmente valori oggettivi, che ci sia una realtà morale alla quale fare riferimento, sembra altrettanto inutile quanto dire che Dio sia dalla nostra parte". Le due affermazioni sono per lui solo stilisticamente differenti. "A meno che non abbiano qualche idea su come dimostrare questa relazione di riferimento o su come dimostrare l'approvazione divina nei nostri confronti, non si è guadagnato nulla nell'insistere". Opporsi ad Hitler per esempio, è una virtù morale, ma la nostra certezza che dovremmo opporci a lui non è di per sé un indizio per affermare l'esistenza di "valori oggettivi". Dire che l'esperienza è linguistica equivale a dire che non vi è modo di oltrepassare il nostro linguaggio e di trovare una realtà nei confronti della quale possiamo verificare il linguaggio stesso. Quando Dewey dice che "la crescita stessa è l'unico fine morale", per Rorty la sola risposta alla domanda "crescita verso cosa?", è rinvenibile in una crescita verso la realizzazione delle potenzialità già accennate "nel linguaggio che stiamo usando, cioè, verso la realizzazione dei nostri ideali attualmente percepiti".

Né Gadamer né Dewey pensano che si possa dire di più di questo senza fare ciò che fece Platone, cioè postulare un sostituto filosofico al posto di Dio e una particolare facoltà chiamata Ragione che sia in grado di mettere l'uomo a contatto con questo "surrogato divino"[373].

Da una lato, dunque, la posizione pragmatista ed ermeneutica tendente al neo-nichilismo, dall'altro quella metafisico-realista dalla cui disamina, attraverso la lente rortyana, prende avvio Giuseppe Acone per dichiarare che se l'esperienza possibile è essenzialmente linguistica o storica o tecnica, appare assai difficile ipotizzare da qualche parte l'essere, la verità e il bene, se non quello che emerge dalla convenzione linguistica, tecnica, giuridica, sociale.

Senza la connessione verità/bene/educazione, considera il pedagogista campano, resta solo la contestualizzazione procedurale culturalistico/linguistica destinata a rifluire nella contestualizzazione tecnica, nonché l'impossibilità di

---

[372] Rorty R., (1996), *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 14.
[373] *Ibidem.*, p. 15.

contestare neppure proceduralmente e linguisticamente lo stesso Hitler senza un'antropo-etica del bene e del male non basata su postulati relativi[374].

È proprio questo lo snodo centrale del pensiero rortiano: il rifiuto netto e senza appelli di ogni fondamento, nessuna forma di universalità, nessun paradigma generale, neppure la stessa ermeneutica nel momento in cui si "irrigidisce" in una metodologia; egli, pur parlando di educazione come "atto d'amore"[375], di comunità, di tradizione, di appartenenza, non ne scava il fondamente, il "cur" causale e neppure finale, non ne abbozza neanche in brutta copia una qualche minima legittimazione.

Se anche la ragione umana si sfalda come ultimo parametro debole in grado di legittimare l'uomo, si assiste all'apparente trionfo della grandezza dell'uomo, della sua soggettività, del suo essere protagonista della sua autoformazione, della sua assoluta libertà (perché questa è l'unico "assoluto" rimasto, che ha travalicato i limiti di ogni ragionevolezza), che svincola da ogni "limen", termine che anche solo linguisticamente si accompagna inesorabilmente all'aggettivazione di "dogmatico". Chiara, nella prospettiva neopersonalista di Giuseppe Acone, la conseguenza di una falsa centralità assoluta dell'educabilità di un soggetto quasi inconsistente, frutto dell'educazione/cultura; un soggetto senza natura, come si afferma da una parte degli esponenti della bioetica secondo i quali non c'è concetto più culturale di quello di natura umana[376].

5.3 Dal personalismo al neo-personalismo: il dibattito tra la fondazione onto-metafisica della persona e la prospettiva laica

Il discorso intorno al personalismo in pedagogia tende ad articolarsi, oggi, nella complessa problematica del neo-personalismo, contraddistinta da molteplici espressioni e soluzioni ognuna recante sfumature talvolta sottili e di

---

[374] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione,* op. cit., p. 122.
[375] *Ivi.*
[376] *Ibidem*., p. 131.

complessa articolazione. Neo-personalismo da intendersi come un “andare verso” un nuovo personalismo, verso una ripresa delle sue fonti originarie per realizzare l’apertura al futuro. Asserisce Giuseppe Acone che il personalismo, proprio per la sua vocazione umanistica e per il tipo di fondatezza ontologica che riconosce alla persona, riesce a tenersi vicinissimo alle istanze più valide del pensiero contemporaneo, come il rifiuto di metafisiche aprioristiche, l’esercizio del senso critico in tutte le sue forme, senza ritrovarsi nei vicoli ciechi del convenzionalismo, dell’utilitarismo e del nichilismo. L’impostazione personalistica potrebbe così riuscire a porsi come “la nottola di Minerva” di hegeliana memoria: in altri termini dovrebbe riuscire a vivere pienamente la contemporaneità senza però identificarsi con essa, e così restandone allo stesso tempo fuori, poterla giudicare[377].

L’interrogativo di fondo riguarda la ricerca intorno alle nuove modalità attraverso cui approcciare al concetto di persona, all’interno di un orizzonte culturale, quello attuale, segnatamente postmoderno e postmetafisico, che sembra non lasciare più spazio allo statuto ontologico-metafisico del concetto di persona.

Luisa Santelli Beccegato afferma che, nell’attuale temperie pedagogica, la pedagogia personalista sembra incamminarsi verso una direzione critica, problematica e riflessiva più che decisionistica, impegnata ad elaborare, approfondire e comunicare concetti, che riescano a supportare le scelte educative[378].

Un’interpretazione laicizzata della persona, intesa come “compito” e non come realtà data, viene tracciata da quel fronte laico della pedagogia sensibile alla centralità della persona, dal già citato Franco Cambi che delinea i tratti fondamentali del pensiero contemporaneo post-metafisico in cui l’empirismo, lo storicismo, l’esistenzialismo e l’ermeneutica contribuiscono ad elaborare un modello di pensiero problematico, metacritico, cioè aperto alla critica dei propri fondamenti. In tale contesto anche il soggetto è passato al vaglio della critica del proprio statuto metafisico, da cui viene salvato il suo statuto debole di un’identità problematica e in auto-formazione.

---

[377] Acone G., (1994), *Pensare l’educazione oggi*, in Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrino, Cosenza, p. 16.
[378] Santelli Beccegato , (1994), *Per una pedagogia neopersonalistica*, in d’Arcais F.G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, p. 309.

Nell'ottica della pedagogia critica di Cambi, la crisi del soggetto non delegittima la persona, ma ne fa emergere il fulcro costruttivo e progettuale che inerisce educazione e deontologia[379]; ed è proprio questo il punto di contrasto col personalismo cristiano, in quanto viene propugnato un concetto laico di persona, ricondotta sul piano dell'empirico, dello storico e dell'incompiuto.

La persona non come identità, ma come intenzionalità verso un'identità propria, non come datità, ma come progetto di sé e del proprio senso, non come valore in sé e per sé, cioè sostanziale, ma intenzionale e dinamico, senza però, per i personalisti, alcuno schizzo almeno abbozzato, senza alcun criterio assoluto per gettare le fondamenta della propria esistenza. Un progetto che miri a costruire/costruirsi senza fondamenta (statuto ontologico-metafisico), rischia di crollare da un momento all'altro e, se questo viene accettato senza riserve dal pensiero nichilista, come dato di fatto inoppugnabile che accomuna l'umanità nella condivisa precarietà, per i personalisti deriva da una scelta di fondo, da un'opzione implicita ma lampante, della cui responsabilità educativa e delle sue conseguenze non si può rispondere con l'arma del relativismo.

Ricorrendo all'uso di una metafora si intende sintetizzare lo scavo aperto e denunciato dal personalismo cristiano: come una casa non si costruisce senza il cemento e i mattoni, materiali necessari, ma ben diversi dalla casa conclusa, disponibili a proprio piacimento nel rispetto delle basilari regole di costruzione e imprescindibili per la sua realizzazione, così la persona che si deve (auto)costruire ha bisogno dei materiali giusti che non si identificano con essa *tout court*, ma che, nello stesso tempo, non si possono modificare a proprio piacimento, ma solo posizionare come si preferisce nella propria esperienza concreta, non annullare o rinnegare: questi materiali si chiamano principi onto-metafisici non negoziabili, oggi rinnegati e liquidati, sostituiti col generico e ormai quasi svuotato e sbiadito concetto di valori. Ma quali valori? E su quali fondamenta?

Nel libro *Il labirinto e la porta stretta* il pedagogista di area laica Alberto Granese sottolinea la processualità del farsi della persona, tematica centrale del discorso pedagogico: è attraverso l'educazione che si dà la

---

[379] Cambi F., (1994), *La persona nel pensiero postmetafisico*, in D'Arcais G.F. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia, p. 80.

persona, perché “solo ciò che è educabile è propriamente persona”, ma allo stesso tempo “solo ciò che è persona è propriamente educabile”[380].

Lo stesso Cambi riconosce il positivo ruolo storico-culturale che il personalismo cristiano ha assunto in difesa e promozione teorico-storica della persona nell’epoca contemporanea in cui il soggetto è stato schiacciato e disperso dai diversi riduzionismi[381].

Sul fronte del personalismo cristiano, già nel 1995 nel libro *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, Giuseppe Acone, pur riconoscendo a Granese il merito di aver affrontato in modo acuto il nesso personalismo-persona-educazione, ribadisce che se possono esistere diverse concezioni della persona, è, tuttavia, inconcepibile un pensiero della persona, della libertà, della solidarietà e della coscienza che prescinda da un orizzonte di senso che faccia dell’ulteriorità un postulato. Su queste basi la persona si erge come ipotesi-limite che implica interiorità, libertà, coscienza, amore, intenzionalità evocandoli sul terreno teologico-religioso della tradizione cristiana dell’Occidente, la cui traduzione filosofica occidentale si assegna, anche nella dimensione etica universale, alla mediazione metafisica[382].

La sensibilità delle correnti laiche al concetto di persona e alla sua centralità, pur nella revisione degli statuti epistemologici in chiave ermeneutica, empirica e fenomenologica, risulta evidente e problematica e, al tempo stesso, articolata e complessa. Un ulteriore esempio in questa direzione è fornito da Raffaele Laporta che, all’interno di una concezione laica che non esplicita una concezione della persona su basi metafisiche e religiosamente determinate, lascia, tuttavia, trasparire l’immagine di una religiosità implicita, “naturale” che traspare nella sua scienza empirica dell’educazione della persona. Tale elaborazione non rifiuta il problema tradizionalmente filosofico dei valori e dei fini educativi, ma ne ricerca l’origine prima di tutto “nell’economia dell’organismo umano e in secondo luogo nelle dinamiche socioculturali”. Il suo scopo è, dunque, la rifondazione empirica che conferisca all’azione educativa efficacia e significato nell’interazione delle costanti

[380] Granese A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta*, op. cit., p. 245.
[381] Cambi F., (1994), *La persona nel pensiero postmetafisico,* in D’Arcais G.F. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, op. cit., p. 75.
[382] Acone G., (1995), *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, La Scuola, Brescia, p. 154.

naturali della persona con le variabili socioculturali del contesto storico in cui la persona esprime se stessa[383].

Pur non rifiutando la dimensione filosofica e teoretica dei fondamenti della pedagogia, la sintesi di Laporta propone una teorizzazione di tipo scientifico-empirico, per dare un fondamento “più certo” e oggettivo a verità multivocamente fondate[384].

Nell’attuale temperie culturale l’attenzione contemporanea alla persona si lega con gli ampi sviluppi dello studio del nesso tra pedagogia e diritti umani, la cui affermazione è consolidata e patrimonio comune della civiltà, anche se attraversata da incertezze e difficoltà per quanto attiene ad un’adeguata fondazione teoretica, ma pur sempre ambito ricco di feconde possibilità di dialogo e scambio tra le diversificate prospettive personalistiche.

A tal proposito si eleva ferma e decisa la voce di Giuseppe Flores d’Arcais che nel saggio *Dal “logos” al “dialogo”: sessant’anni di pedagogia in Italia*, ancora nel 1993 scrive che un discorso della persona non può non mettere in primo piano:

> “il diritto di ciascuno al riconoscimento della propria *dignità*, che è in definitiva il diritto ad essere se stesso, in una *realtà* che non può mai farsi oggetto di scambio, per la incommensurabile dignità da cui ciascuno è contrassegnato. Questa costitutiva strutturazione della persona, di ciascuna persona, in quanto soggetto di diritto, *diritto al proprio essere*, donde il *diritto di vita,* e da qui l’articolazione di tutti i diritti”[385].

Ed è su questo fronte che è urgente riconsiderare il dibattito tra pedagogia personalista e pedagogia laica, problematizzando ulteriormente il contrasto tra laicità e dogmatismo, per rispondere più concretamente ai bisogni di verità impliciti anche sul fronte laico, almeno nella direzione della ricerca di garanzie, seppur minime, dei diritti dell’uomo.

Per Giuseppe Flores d’Arcais

---

[383] Laporta R., (1996), *L’assoluto pedagogico,* La Nuova Italia, Firenze, p. XXIV
[384] *Ibidem*, p. 487.
[385] d’Arcais G.F., (1993), *Dal “logos” al “dialogo”: sessant’anni di pedagogia in Italia,* La Scuola, Brescia, p. 156.

“la pedagogia non può considerare l’uomo se non a tutto campo, nella totalità, unitarietà, integralità delle sue dimensioni personali. È su questa base che l’esplicitarsi di tutti i diritti umani, tutti i diritti e a tutti i livelli, sociali, politici, economici, personali, nazionali ed internazionali, potrà trovare adeguata valutazione e, più ancora, concreta realizzazione […]. Si tratta di una direzione che impegna gli studiosi, di tutti i saperi, in una prospettiva che, più che interdisciplinare, chiamerei umana, anzi umanistica[…]. La pedagogia, pertanto, presenta le sue più urgenti richieste per il futuro, tanto più realizzabile, quanto più la riconsiderazione del vincolo fra teoria e prassi sarà tenuto presente”[386].

Tra le nuove modalità di proposizione del personalismo pedagogico, si è configurata quella della pedagogia critica proposta da Mario Manno che insiste sulla rilevanza delle condizioni concrete grazie alle quali il soggetto possa affermare e realizzare il valore della persona, e chiarisce l’aggettivo “critica” come esigenza di criticità, cioè capacità di scelta e di vita morale, in ogni momento educativo e in ogni situazione concreta dei fatti educativi.

Nella pedagogia personalista critica l'educazione è il processo che dà alla persona gli strumenti per "farsi persona, per realizzarsi come centro originario di volontà, come *situs* irripetibile o indeducibile di libertà e trascendenza"[387]. E ancora in questi termini si esprime lo stesso Manno affermando che "la realtà della persona è qualcosa che dobbiamo fare e che possiamo perdere continuamente, qualcosa che dobbiamo rinnovare attimo per attimo"[388].

È il farsi della persona che diviene il fulcro d’interesse di un siffatto personalismo, persona di cui si sottolineano i tratti di eccedenza e trascendenza rispetto alla fenomenicità e alle condizioni oggettive: è una prospettiva nella quale metafisica e storicità si incontrano in una relazione di complementarietà, pur non accettando la prospettiva del fronte laico, promossa da autori come Franco Cambi, del costruttivismo personalistico che “riduce” la persona alla sola dimensione storica del suo instabile e precario costituirsi.

La lente attraverso la quale Cambi legge la persona è decisamente post-metafisica, ma l’autore stesso chiarisce che tale evidenza non significa anti-

---

[386] D’Arcais G. F., (1993), *Dal “logos” al “dialogo”. Sessant’anni di pedagogia in Italia*, op. cit., p. 157.
[387] Manno M., (1981), *Il personalismo*, in *Rassegna di Pedagogia*, 1, p. 30.
[388] Manno M., (1966), *Metafisica e educazione*, Peloritana, Messina, p. 24.

metafisica: della metafisica della persona che ha avuto un posto rilevante nel pensiero contemporaneo, specialmente cattolico, egli ritiene di dover accogliere sia il principio della potenzialità della persona e del farsi persona in tutti, sia gli aspetti della "completezza" e "integralità" che guidano il processo di formazione/autoformazione del soggetto che tende a divenire persona.

Tali istanze vengono accolte come baluardo di difesa della dignità della persona, anche potenziale, e dei suoi diritti, sottolineando, però, il farsi-persona come compito e processo, mai concluso e mai dato[389]. Lo statuto ontologico della persona nella prospettiva laica diventa, dunque, formativo, processuale, storico, intenzionale e dialettico sulla scia delle scienze umane e della filosofie critiche. La pedagogia neo-personalistica, al pari di quelle di matrice laica, si apre nella presente fase storica alle problematiche emergenti e urgenti del nostro tempo, come l'attenzione all'educazione interculturale, interpretando il "confine", non come elemento invalicabile di separazione, ma come luogo ideale di riconoscimento e distinzione, di contatto e di mediazione.

Una pedagogia personalista che mostra un volto inquieto e problematico che mira a situarsi nelle particolari condizioni sociali e culturali del proprio momento storico, un personalismo "avveduto" (P. Bertolini), consapevole dell'importanza di un contributo che si qualifichi come sapere 'incerto', non dogmatico, ma flessibile.

Articolazioni diverse, dunque, all'interno del "movimento" personalista, come amava definirlo Mounier, ma ben disposte a dialogare fra loro come si evince dagli atti dei convegni di Scholè, e con aperture, argomentazioni, proposte e suggestioni reciproche.

Oltre ogni possibile ramificazione all'interno del personalismo resta la persona l'elemento unificante, mai intesa come prodotto (della storia, della cultura, della società, della genetica ecc.), ma sempre come presenza ontologica forte ed inviolabile, pur nel suo storico, situato e mai compiuto formarsi e realizzarsi.

Pierluigi Malavasi, ordinario di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ribadisce come l'ontologia pedagogica sia l'orizzonte di ricerca verso il quale orientare, oggi, criticamente un'articolata riflessione. Con la

---

[389] Cambi F., (2007), *Soggetto come persona, Statuto formativo e modelli attuali*, op. cit., pp. 42-43.

definizione di ontologia pedagogica egli intende enunciare la possibilità di ridefinire "iuxta propria principia" l'approccio alla questione ontologica, muovendo dalla molteplicità dei modi d'essere-per-l'educazione autentica. Pensare l'*essere-per-l'educazione del sé* non può trascurare il costante riferimento ad una fenomenologia della coscienza intenzionale in relazione col mondo e con la storicità dell'esperienza umana. A questo riguardo l'apertura dell'ulteriorità del senso, che contrassegna la coscienza della finitudine, impone un appropriato sviluppo della riflessione pedagogica nella prospettiva del religioso, intendendo con questo termine una prospettiva di discorso che investe l'intero complesso di vita, come "marcatura" delle forme di comportamento individuale e sociale che segna profondamente l'immaginario collettivo e orienti le possibile risposte a quelle "domande di senso che assillano l'umanità dall'alba dei tempi"[390].

L'eclissi di Dio come oggetto della rappresentazione razionale dell'uomo è un fenomeno che le scienze dell'educazione e molte correnti pedagogiche della società post-moderna liquidano come conquista antidogmatica dell'evoluzione della civiltà. Malavasi denuncia come la dominante connotazione empirico-obiettivante, che ha segnato l'epistemologia delle scienze nell'epoca della riproducibilità tecnica dei fenomeni naturali, ha reso obsoleta la riflessione ontologica ovvero pressoché impensabile l'essere dell'uomo e la sua educabilità così come l'esperienza dell'incontro col sacro. Come si è cercato di cogliere nel presente lavoro, numerose sono oggi le concezioni pedagogiche che riducono l'anelito alla trascendenza ad un insieme di fenomeni etno-antropologici, oppure dichiarano l'inindagabilità dell'opzione religiosa, supposta come ideologica tout court, "sovrastrutturale" e quindi priva di qualsiasi significatività esistenziale e comunitaria. Sorprende, per il professore della Cattolica, il fatto che la pedagogia contemporanea non ritenga sufficientemente importante tematizzare l'essere-per-l'educazione in riferimento all'apertura all'ulteriorità del senso e alla peculiare prospettiva del mondo legata alle espressioni storicamente situate del religioso. In questa prospettiva desta una certa preoccupazione l'assenza di qualsiasi considerazione intorno al carattere formativo della cultura religiosa, rilevabile

[390] Malavasi P., (2002), *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano, p. 28.

nel rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo del 1996 (Delors J., *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris, 1996).

Partendo dalla complessità degli attuali mutamenti socio-culturali, è obiettivo di Malavasi assegnare alla riflessione critica sull'educazione il compito di rilanciare la rilevanza della dimensione religiosa nell'ambito dei processi di globalizzazione e di fronte alla pervasività delle tecnologie: l'importanza di tale dimensione educativa riguarda sia la formazione armonica dell'identità personale sia il costituirsi di quei legami civici e solidaristici che possono fecondare l'edificazione della comunità.

La domanda metafisica, reputata obsoleta dallo scientismo nelle sue diverse espressioni, è connessa sia con l'intenzionalità che contrassegna la richiesta di senso dell'esistenza sia con la stessa "ratio" della ricerca empirica.
Questa, con i suoi concetti, le teorie e le applicazioni rivolte al mondo dei fenomeni presuppone la consistenza della realtà alla quale fa riferimento. Per diversi aspetti, qualsiasi attività di ricerca esprime una domanda, in senso lato, metafisica: muove dall'ipotesi che esista un ambito di realtà proprio e già dato su cui indagare, esterno alla "mens" del ricercatore; si propone di conoscere qualcosa che è al di là di quanto è noto o immediatamente evidente; è animata da una speranza di conseguire nuovi risultati "più vicina alla credenza della metafisica che alla dimostrazione delle scienze esatte". Malavasi ravvisa come "supposizioni metafisiche" segnano in modo paradossale il discorso scientifico, costituendo definite e necessarie condizioni di possibilità dell'attività di ricerca e segnala come all'indagine empirico-sperimentale non si può chiedere di dirimere questioni che non le competono, come, per esempio, accertare se ciò che è tangibilmente esperibile costituisca il "tutto" della realtà ovvero sia la realtà. Tale questione ha un'innegabile pertinenza nell'ambito delle scienze fisiche e biologiche, ma è legittima e irreprimibile nella prospettiva del linguaggio filosofico (e teologico), che si sviluppa muovendo da consolidate tradizioni di pensiero e sempre diverse sollecitazioni socio-culturali. Neppure la pedagogia, per analizzare le molteplici forme dell'agire educativo, può sottrarsi all'enigma costituito da una dimensione degli eventi che ne trascende la presenza fisica. Proprio in quanto riflessione critica, la ricerca pedagogica deve riconoscere le illusioni del razionalismo e interrogarsi *iuxta propria*

principia se l'obiettiva complessità materiale dell'esperienza educativa rappresenta il tutto della realtà su cui progettare il discorso scientifico.

Le attività e le pratiche educative legate all'educazione, infatti, suscitano questioni che oltrepassano i confini di quanto è empiricamente sperimentabile e implicano scelte e orientamenti valoriali. L'odierna formulazione del rapporto teoria pedagogica/prassi educativa, da un lato, risente dell'eclissi delle identificazioni collettive assicurate dalle grandi narrazioni della modernità, dall'altro si avvale di molteplici modelli di ricerca-concettualizzazione dell'esperienza, impliciti o espliciti, donde deriva un "conflitto ermeneutico" di tradizioni culturali, traduzioni operative, presupposti epistemologici ed ermeneutici, ai quali va riconosciuto il potenziale di fecondità che può derivarne[391].

Nell'epoca del trionfo della tecno-scienza e della tecnologia applicata, nell'attuale *Zeitgeist* segnato del relativismo critico di taglio nichilista, lo sguardo della ragione e della "volontà di significato"[392] si apre ineludibilmente allo stupore per l'infinita trascendenza dell'animo umano nel suo essere persona di fronte ad ogni coartante omologazione, e per l' "ab-soluta" aspirazione della persona alla verità dell'esistenza. Malavasi articola, così, il suo discorso fondandolo sulla continua ricerca di una ragione attendibile, orientata alla libertà del volere, quale motore della coscienza, nonché sulla dichiarazione di una necessaria e urgente tematizzazione della dialettica educativa-formativa aperta alla reciprocità amante del Tu divino[393], riflesso di un'inesausta invocazione di senso che, al di là di ogni fideismo, anima la formazione umana dischiudendo le possibilità di un compimento armonico della persona[394].

In sintonia con la proposta di Pierluigi Malavasi è l'antropologia cristiana di Giovanni Paolo II che affronta il tema della persona, il cui fulcro concettuale è oggi posto da tutte le correnti pedagogiche nel comune appello alla dignità personale. Le parole di Giovanni Paolo II, scritte in occasione del XXX° anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, sono

---

[391] *Ibidem*., p. 281.
[392] Cfr., Bruzzone D., (2001), *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor Frankl*, Vita e Pensiero, Milano.
[393] Cfr., Amadini M., (2001), *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nèdoncelle*, Vita e Pensiero, Milano.
[394] Malavasi P., (2002), *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, op. cit., p.283.

una chiara e delineata manifestazione della matrice metafisica della persona e il richiamo all'universalità risuona oggi con note penetranti di fronte ai postulati nichilisti della pedagogia critica ed ai presupposti scientifico-metodologici della pedagogia empirica.

Proprio dall'attenta considerazione storica, filosofica, sociologica ed etica della natura della persona umana e della dignità che le è propria, scaturirono e furono tecnicamente formulati nel 1948 idiritti fondamentali della Dichiarazione Universale, una delle più alte espressioni della coscienza e della cultura giuridica del nostro tempo. Si legge, infatti, nel Preambolo della Dichiarazione: "Il riconoscimento della dignità personale e dei diritti uguali e inalienabili di tutti i membri della famiglia umana costituiscono il fondamento della libertà e della pace nel mondo".

Giovanni Paolo II, nel messaggio indirizzato al Segretario Generale delle Nazioni Unite, scrissesul fondamento dei diritti umani fondamentali:

"Indiscutibilmente questa base è la dignità della persona umana. Papa Giovanni XXIII lo spiegava nella *Pacem in terris*: «In una convivenza ordinata e feconda va posto come fondamento il principio che ogni essere umano è persona [...]; e quindi è soggetto di diritti e doveri, che scaturiscono immediatamente e simultaneamente dalla sua stessa natura: diritti e doveri che sono perciò universali, inviolabili, inalienabili» ".

In questi diritti inalienabili si riflettono le esigenze obiettive e i valori imprescindibili di una legge morale universale, i cui primi principi e conclusioni immediate non ammettono frontiere geografiche o condizionamenti riduttivi di ordine culturale, politico o ideologico.

"Questi diritti ci ricordano anche – ha detto Giovanni Paolo II all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, tenutasi a New York il 2 Ottobre 1979 – che non viviamo in un mondo irrazionale o privo di senso, ma che, al contrario vi è una logica morale che illumina l'esistenza umana e rende possibile il dialogo (...). La legge morale universale, scritta nel cuore dell'uomo è quella sorta di «grammatica» che serve al mondo per affrontare questa discussione circa il suo stesso futuro (…) una cosa è affermare un

legittimo pluralismo di «forme di libertà», ed altra cosa è negare qualsiasi universalità o intelligibilità alla natura dell'uomo o all'esperienza umana".

Continua il pontefice polacco citando la Dichiarazione *Dignitatis Humanae* del Concilio Vaticano II:

> "A motivo della loro dignità, tutti gli esseri umani, in quanto sono persone dotate cioè di ragione e di libera volontà e perciò investiti di personale responsabilità, sono dalla loro stessa natura e per obbligo morale tenuti a cercare la verità (…) E sono pure tenuti ad aderire alla verità una volta conosciuta e ad ordinare tutta la loro vita secondo le sue esigenze"[395].

Qualora si negasse questa verità universale sulla natura e la dignità della persona umana, una verità che non può essere convenzionale né dipendere dalla opinione della maggioranza, non solo si indebolirebbe pericolosamente il concetto di libertà religiosa e degli altri diritti fondamentali dell'uomo, ma ci si troverebbe dinanzi ad un diritto antinaturale essenzialmente immorale, strumento di un ordinamento sociale totalitario, anche se lo si volesse chiamare democratico.

Lo ha ricordato espressamente Giovanni Paolo II: "La concezione della persona come essere spirituale è una peculiare originalità della fede: l'annuncio cristiano della dignità, dell'uguaglianza e della libertà degli uomini ha certamente influito sulla riflessione filosofica che i moderni hanno condotto"[396]. Pensando alla necessità di sviluppare ulteriormente questa riflessione filosofico-metafisica, in dialogo costruttivo con il messaggio biblico sulla dignità dell'essere persona, ma anche in ascolto delle scoperte apportate dalle scienze biologiche e genetiche sull'origine e lo sviluppo dell'essere umano, si pone in modo pregiudiziale una sfida: quella di superare appunto i pregiudizi.

Senza questo primario requisito metodologico il dialogo circolare e costruttivo tra fede, filosofia e biologia non sarebbe possibile, ma questo pericolo deve essere fugato, in quanto la nozione di persona umana, la "verità sull'uomo" non è una questione meramente accademica, ma un acuto problema

---

[395] Dalla Dichiarazione *Dignitatis Humanae*, Concilio Vaticano II, 7 Dicembre 1965.
[396] Giovanni Paolo II, dalla Lettera Enciclica *Fides et Ratio*, 1998.

esistenziale, senza la cui soluzione sul piano della ragione non sarebbe possibile ricuperare il senso ed il valore dell'etica e del diritto.

A ragione si può dire che nel progetto culturale moderno "l'uomo è visto sdoppiato: c'è un livello in cui lo si considera soggetto inalienabile (la persona interpretata come titolare di diritti), e un altro livello nel quale è oggetto, cioè parte della natura fisico-biologica, sulla quale mette le sue mani la scienza". Ovviamente a questo livello, puramente empirico, delle scienze biologiche la dignità della persona come soggetto inalienabile diventa molto problematico.

La persona umana, con la sua ragione, è capace di ri-conoscere sia questa dignità profonda ed oggettiva del proprio essere, sia le esigenze etiche che ne derivano. L'uomo può, in altre parole, leggere in sé il valore e le esigenze morali della propria dignità; ed è una lettura che costituisce una scoperta sempre perfettibile, secondo le coordinate della "storicità" tipiche della conoscenza umana.

E' importante aiutare gli esponenti della cultura contemporanea a comprendere il valore positivo e umanizzante della legge morale naturale, chiarendo una serie di malintesi e di interpretazioni fallaci[397].

Il primo equivoco che occorre eliminare è "il presunto conflitto tra la libertà e la natura", che " si ripercuote anche sull'interpretazione di alcuni aspetti scientifici della legge naturale, soprattutto sulla sua universalità e immutabilità"[398]. Infatti anche la libertà appartiene alla natura razionale dell'uomo e dalla ragione può e deve essere guidata: "Proprio grazie a questa verità, la legge naturale implica l'universalità. Essa, in quanto iscritta nella natura razionale della persona, s'impone ad ogni essere dotato di ragione e vivente nella storia"[399].

Un altro punto che deve essere chiarito è il presunto carattere statico e fissista attribuito alla nozione di legge morale naturale, suggerito forse per

---

[397] Giovanni Paolo II, (2003), *Atti dell'ottava Assemblea della Pontificia Accademia per la Vita*, Città del Vaticano, 25-27 Febbraio 2002, Vial Correa J., Sgreccia E. (a cura di), Libreria Editrice Vaticana.

[398] Giovanni Paolo II, dalla Lettera Enciclica *Veritatis Splendor*, 51, 1993.
[399] *Ibidem.*

una erronea analogia con il concetto di natura proprio delle realtà fisiche. In verità, il carattere di universalità e obbligatorietà morale stimola e urge la crescita della persona[400].

"Per perfezionarsi nel suo ordine specifico la persona deve compiere il bene ed evitare il male, vegliare alla trasmissione e conservazione della vita, affinare e sviluppare le ricchezze del mondo sensibile, coltivare la vita sociale, cercare il vero, praticare il bene, contemplare la bellezza"[401].

Per molti pensatori contemporanei i concetti di "natura" e di "legge naturale" appaiono applicabili al solo mondo fisico e biologico o, in quanto espressione dell'ordine del cosmo, alla ricerca scientifica e all'ecologia. Purtroppo, in tale prospettiva, riesce difficile cogliere il significato della natura umana in senso metafisico, come pure quello di legge naturale nell'ordine morale[402].

Giovanni Paolo II fonda in modo inequivocabile l'antropologia personalista cristiana del nostro tempo, e curvando in senso pedagogico tale antropologia scrive:

"Principio della sapienza è il timore del Signore. (…) Timore filiale, non servile (…). L'espressione autentica e piena di tale timore è Cristo stesso (…) che è venuto a liberare l'uomo nella libertà. L'uomo è libero mediante l'amore, è fonte di predilezione per tutto ciò che è buono (…). Si può pensare, e le prove non mancano, che il paradigma di Hegel del padrone e del servo sia più presente nella consapevolezza dell'uomo di oggi che la sapienza, il cui principio sta nel timore filiale di Dio. Dal paradigma hegeliano nasce la filosofia della prepotenza. L'unica forza in grado di regolare efficacemente i conti con questa filosofia è rinvenibile nel Vangelo di Cristo, nel quale l'impostazione padrone-servo si è radicalmente trasformata nell'impostazione padre-figlio. L'impostazione padre-figlio è perenne. È più antico delal storia dell'uomo. I "raggi di paternità" in essa contenuti appartengono al Mistero trinitario di Dio stesso, che s'irradia da Lui verso l'uomo e verso la sua storia"[403].

---

[400] Giovanni Paolo II, (2003), *Atti dell'ottava Assemblea della Pontificia Accademia per la Vita*, op. cit.
[401] San Tommaso, Summa Theologica, I-II, q. 94, a. 2)
[402] Da l'*Osservatore Romano*, venerdì 1 marzo 2002, p. 5.
[403] Giovanni Paolo II, (1994), *Varcare le soglie della speranza*, Mondadori, Milano, p. 233.

La paideia della Chiesa è, dunque, l'orizzonte culturale e di senso dell'antropologia dell'educazione di ispirazione cristiana, e ad essa si ispira ogni personalismo che coniughi la Rivelazione con l'affermazione della centralità della persona, della sua libertà, della sua dignità[404].

L'attenzione primaria rivolta all'educazione in termini di "costruzione di democrazia" di matrice deweyana, è rintracciabile oggi a chiare lettere nella pedagogia critica contemporanea d'ispirazione pragmatista di orientamento laico: paradigma antropologico centrale di riferimento, l'ideale della democrazia non viene fondato dagli esponenti di questa prospettiva su un'antropologia e un'etica di base, ma essa stessa fonda un'antropologia, un'etica e un'educazione. Il valore generale della democrazia fonderebbe, dunque, gli ideali educativi, secondo un accordo relativo a pratiche sociali la cui fondazione legittimante resta alquanto nebulosa.

Anche la prospettiva personalista esplicita l'urgenza e l'attualità delle problematiche affrontate circa il rapporto formazione-società-democrazia, e a tal proposito è emblematico il discorso che papa Giovanni Paolo II tenne ai partecipanti del Convegno nazionale degli Educatori dell'Azione Cattolica il 7 dicembre 1987. In quell'occasione il pontefice definì l'educazione come la promozione della formazione della persona umana in vista sia del suo fine ultimo che del bene delle varie comunità di cui essa è partecipe ed in cui, divenuta adulta, dovrà svolgere precisi compiti.

Nel prosieguo del suo intervento Giovanni Paolo II coglie le sfide e la complessità della società odierna nell'inquadrare la problematica della formazione su una linea per certi versi comune al grande studioso d'oltreoceano che, già nel *Mio credo pedagogico* del 1897, legava gli interessi della società al raggiungimento del fine personale, affermando che, con l'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali, è impossibile preparare il fanciullo ad un ordine preciso di condizioni, risulta invece necessaria una formazione in grado di sviluppare nell'individuo una matura ed adeguata coscienza sociale. Lo studioso americano pone così l'accento sulla finalità della formazione che mira alla costruzione di una personalità libera e responsabile.

---

[404] Acone G., (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p. 135.

In un mondo che cerca affannosamente la libertà in tutte le sue manifestazioni e, nello stesso tempo, la teme nelle sue profonde implicazioni umane, è necessario ed urgente che gli educatori sappiano proporre il contenuto e lo stile della libertà, che si estrinseca nella sua pienezza quale libertà del pensiero, che non separa ma genera comunione, non chiude nell'individualismo ma apre alla corresponsabilità[405].

Per Giuseppe Acone l'accurata rivisitazione della narrazione cristiana operata da Giovanni Paolo II lo rende l'ultima figura carismatica di una possibile modernità d'ispirazione cristiana, comparsa nel bel mezzo del trionfo della galassia elettronica e della società globale[406].

Corresponsabilità e solidarietà sono le parole ad altissima densità pedagogico-educativa che il beato pontefice polacco mette in risalto nella sua attività pastorale rivolta agli educatori: pregnante è l'elemento della comunione-missione che affratella gli esseri umani i quali, approfondendo la propria identità umana, e nelle parole del papa anche cristiana, si proiettano verso l'altro, il fratello, nel dono di sé e nel generoso darsi al prossimo, alla scoperta reciproca della propria originalità in prospettiva teleologica.

Ritornando sulle tracce di un più delimitato campo di indagine pedagogica, riprendiamo il filo del discorso focalizzando l'attenzione sul Convegno di Scholè di esattamente trent'anni fa, quando a Giuseppe Acone fu affidata la Relazione di base del Convegno dal titolo significativo *L'educazione cristiana oggi*, in riferimento alla quale Giuseppe Catalfamo commentò: "Acone ha visto giusto: la partita non è più con il marxismo. Ma con il nichilismo". Sempre più netti da lì in avanti risulteranno i contorni del passaggio da una Stimmung post-cristiana (come il pragmatismo americano della prima metà del XX secolo) ad un clima marcatamente anticristiano, di fronte al quale la proposta di Giuseppe Acone sin da allora si poneva nei termini di un neopersonalismo "rinnovellato", capace di "rendere moderno il messaggio del Vangelo incuneandosi nelle vistose crepe della modernità", con l'intento teoretico di inaugurare una sorta di post-modernità d'ispirazione

[405] Giovanni Paolo II, Convegno Nazionale ACR, 1987.
[406] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di), Pensa, Lecce, p. 52.

cristiana[407]. Dialettica viva, intensa, decisa quella proposta dal fondatore della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Salerno, la cui idea, che diventerà una scuola di pensiero, contrasta con fermezza l'anticristianesimo inteso come base etica di una società fortemente sviluppata, post-industriale, post-moderna ed omologata dalla potenza della tecnologia e della tecnica e sempre più schiacciata su di una dominanza secolarizzata, laica e tendenzialmente laicista[408]. Nel libro del 1993 *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca* Acone inquadrava il "passaggio d'epoca" nella forma di occidentalizzazione del mondo, usando un'espressione di Latouche, come declino delle forme dell'umano e dell'educativo e obsolescenza di un'intera fase etico-civile e culturale che per umanizzazione intendeva un processo volto a coniugare umanesimo moderno e umanesimo cristiano, quest'ultimo colto dalla prospettiva della secolarizzazione e del progresso inteso anche come "salvezza endomondana"[409].

Il pensatore campano pone in primo piano la relazione di prossimità-distanza teorico-interpretativa in pedagogia tra progetto, utopia e speranza, senza riduzioni assimilatrici, ma con linee di intersecante relazione. Tra i principi ispiratori di una siffatta teoria pedagogica si situa il "principio speranza", sulla traccia lasciata da Ernst Bloch nella sua opera dall'omonimo titolo, in cui l'autore delinea un'antropologia in cui la speranza, quale attesa trepidante del nuovo apportatore di salvezza, assume un ruolo essenziale, e un'ontologia del-non-essere-ancora, in virtù della quale è costitutivo dell'essere il non essere ancora, l'anticipare il futuro e mirare ad esso[410]. Il "principio speranza" viene letto da Acone anche alla luce della lettera Enciclica di Benedetto XVI *Spe Salvi* del 2007 in cui il pontefice, citando un epitaffio dell'epoca paolina in cui si legge: "*In nihil ab nihilo quam cito recidimus*, (Nel nulla dal nulla quanto presto ricadiamo)", afferma:

"Solo quando il futuro è certo come realtà positiva, diventa vivibile anche il presente. Così possiamo ora dire: il cristianesimo non era soltanto una «buona

---

[407] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di), op. cit., p.51.
[408] *Ibidem*., p.56.
[409] *Ibidem*., p.61.
[410] Cfr. Bloch E., (2005), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano.

notizia», una comunicazione di contenuti fino a quel momento ignoti. Nel nostro linguaggio si direbbe: il messaggio cristiano non era solo «informativo», ma «performativo». Ciò significa: il Vangelo non è soltanto una comunicazione di cose che si possono sapere, ma è una comunicazione che produce fatti e cambia la vita. La porta oscura del tempo, del futuro è stata spalancata. Chi ha speranza vive diversamente; gli è stata donata una vita nuova.[411]"

Benedetto XVI richiama anche la filosofia di San Tommaso d'Aquino che, utilizzando la terminologia della tradizione filosofica nella quale si trova, spiega il legame inscindibile tra speranza e fede nell'esperienza cristiana:

"la fede è un « *habitus* », cioè una costante disposizione dell'animo, grazie a cui la vita eterna prende inizio in noi e la ragione è portata a consentire a ciò che essa non vede. Il concetto di «sostanza» è quindi modificato nel senso che per la fede, in modo iniziale, potremmo dire «in germe», quindi secondo la «sostanza», sono già presenti in noi le cose che si sperano: il tutto, la vita vera. E proprio perché la cosa stessa è già presente, questa presenza di ciò che verrà crea anche certezza: questa «cosa» che deve venire non è ancora visibile nel mondo esterno (non «appare»), ma a causa del fatto che, come realtà iniziale e dinamica, la portiamo dentro di noi, nasce già ora una qualche percezione di essa"[412].

Ed in questo mescolarsi di presente e futuro, il presente attira in sé il futuro che non è più il puro "non-ancora", ma proprio la realtà dell'attesa costituisce la prova delle cose che ancora non si vedono. Ricchissima l'implicazione pedagogica e l'applicabilità all'ontologia dell'educazione delle riflessioni del pontefice emerito, attraverso le quali vengono gettati raggi di luce teorica sul senso profondo dell'educazione/educabilità umana, la quale, privata del respiro dell'orizzonte della speranza di una perfettibilità verso cui tendere in prospettiva trascendente oltre che endomondana, rischia di incarnare la drammatica conclusione dell'epitaffio di cui sopra: In nihil ab nihilo quam cito recidimus. Sulla stessa linea già nel 1986 Giuseppe Catalfamo scriveva *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, facendo di quest'ultima il fondamento del progetto escatologico, mediante il quale cerchiamo di

---

[411] Benedetto XVI, Lettera Enciclica *Spe Salvi, 2*, 2007.
[412] *Ibidem*., 7.

"assicurarci nell'essere" e di risolvere il dilemma che ci pone al bivio tra l'essere e il nulla. È l'invito della speranza nel quale riecheggia il richiamo della fede per un' "esperienza" molto lontana da quella postulata in sede pragmatista, eppure intensamente vissuta dai testimoni della fede e da coloro che per essa hanno dato la vita nella speranza di non restare delusi. Speranza che non può essere "certificata", ma solo riferita e in quanto tale solo creduta. Tale speranza si concreta nella proposta e nella promessa di Cristo, che possono essere ascoltate o meno, accettate o rifiutate, ma assolutamente promettenti, "le sole che ci assicurano l'essere e ci salvano dal nulla"[413].

Un personalismo pedagogico, il suo, non tanto onto-metafisico, quando basato sulla capacità fondativa dell'essere attribuita alla speranza, alimento della fede che di essa si nutre:

> "L'educazione è problematica, incerta, aleatoria: eppure educhiamo; ma se è ambivalente il *quid juris*, è indubitabile il *quid facti*: noi educhiamo, ci sono le scuole, i libri, i maestri. Ci sono quelli che puntano sull'educazione e credono in essa e se credono hanno una fede, una *fede pedagogica*, precisamente. Una fede che non è assolutamente gratuita, perché ha le sue plausibilità e i suoi indizi, ma una fede, comunque che rimanda ad un'altra fede che ne è la condizione: la *fede nell'uomo* e, dunque, la fede nella sua perfettibilità, nella sua redimibilità, nella sua educabilità (...). Una fede che non ha certezze, ma si nutre di speranza: l'educatore deve sperare ed avere fede nell'educazione *malgrè tout*. E fede nell'uomo *malgrè lui*!"[414].

Toni intensi e vibranti quelli di Catalfamo, dal cui pensiero emerge un profondo "amore" per l'umanità alimentato da quella speranza a lui tanto cara di un'ulteriorità possibile e promettente. Toni accorati e altrettanto appassionati alla "causa umana" anche quelli del fronte laico di Franco Cambi, la cui speranza, tuttavia, si frammenta e si decostruisce storicizzandosi nei limiti dell'esperienza della ragione critica e degli esiti sperimentali che, a nostro avviso, salvano la "facciata" dell'educazione, ma ne perdono l'anima.

Altro principio ineludibile del neopersonalismo aconiano è il "principio responsabilità" come lo intendeva Hans Jonas, per il quale l'oggetto della responsabilità è l'esistenza dell'altro, il suo "dover essere", che implica nel

[413] Catalfamo G., (1986), *Fondamenti di una pedagogia della speranza,* La Scuola, Brescia, pp.75-76.
[414] *Ibidem.*, pp. 98 – 99.

soggetto di responsabilità (per Jonas genitori e politici) un “dover fare” che scaturisce dal “poter fare” di chi ha un qualsivoglia potere su altri, potere che implica sempre anche un dovere di responsabilità[415].

Altro principio di grande pregnanza è il principio imperfezione di matrice heideggeriana, secondo il quale il senso della finitudine e lo stesso carattere finito dell’esistenza conferiscono al vivere un’ “esistenza autentica” e una libera progettualità possibile. Heidegger, tuttavia, radicalizza il concetto di relatività di ogni presunta perfezione, oltrepassando le soglie dell’antimetafisica, e rinvenendo nella tecnica l’essenza dell’uomo; essa è disvelamento di “quel” fondo che la natura mette a disposizione, ma tale destino di svelamento è di per se stesso un pericolo:

> “E tuttavia, proprio quando è sotto questa minaccia l'uomo si veste orgogliosamente della figura di signore della terra. Così si viene diffondendo l'apparenza che tutto ciò che si incontra sussista solo in quanto è un prodotto dell'uomo. Questa apparenza fa maturare un'ultima ingannevole illusione. E' l'illusione per la quale sembra che l'uomo, dovunque, non incontri più altri che sé stesso”[416].

Nel prosieguo dei suoi lunghi anni di attività accademica e di produzione pedagogica Giuseppe Acone analizza il quadro della frammentazione fenomenologica dell’esperienza educativa, considerata come meccanica trascrizione dell’esperienza in generale, senza la cornice di un orizzonte di senso. Il punto di partenza per indagare tale deriva è da rinvenire nella celebre espressione di John Dewey: “l’educazione è dar significato alle cose”, in virtù della quale l’educazione in quanto tale è esperienza significativa, capace di andare al di là della mera funzionalità tecnica. Educazione, dunque, non è la vita stessa, ma il dare senso e valore alla vita, è il processo di umanizzazione dell’uomo.

Ad una delle tantissime conferenze a cui partecipò sia in Campania che in tutto il territorio nazionale, il prof. Acone intervenne con queste parole:

> “Dewey ha scritto una volta che educare è dar significato alle cose. Ho sempre ritenuto che questa sia una delle più belle definizioni in assoluto mai comparse nella

---

[415] Cfr. Jonas H., (2002), *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino.
[416] Heidegger M., (1985), *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano, p. 21.

storia degli uomini. I bambini che vanno a scuola nel mondo moderno fanno un'esperienza che appartiene alla forma o alle forme dell'umano e, al tempo stesso, sperimentano, in una istituzione che appartiene per intero alla modernità del mondo, una dinamica della vita e della cultura la cui universalità è riconosciuta ormai da tutti i popoli della Terra. Educare, insieme al guarire ed al governare, ha scritto Freud, è un'arte impossibile. Si può sicuramente dire che il bello impossibile dell'educare è nella scoperta, che si rinnova ogni giorno, della vita attraverso la sua simbolizzazione, della differenza che la scuola stabilisce tra se e la vita come pura naturalità, tra la narrazione creativa di interpretare simbolicamente la nostra esistenza storica e la nostra natura stessa di esseri viventi.

Sono altre parole per dire che l'educazione è l'interfaccia dell'anima dell'uomo".

Chiara e inequivocabile la sintonia speculativa nel senso della peculiare funzione educativa dell'esperienza scolastica e della necessità che l'esperienza acquisisca determinati requisiti per dirsi educativa tra il neopersonalista contemporaneo Giuseppe Acone e il padre del pragmatismo pedagogico d'Oltreoceano John Dewey, che scrive ormai a distanza di un secolo dal suo interlocutore.

Esperienza educativa, dunque, non è la totalità dell'esperienza umana in generale, ma diviene tale se riesce ad umanizzare l'uomo cogliendo lo specifico di ciò che è umano in riferimento allo *zeitgeist* in cui si esprime la sua umanità[417].

Divario incolmabile ed evidentissimo, però, quello tra il nostro personalista e una delle voci più autorevoli del neopragmatismo pedagogico, seguace e rielaboratore di Dewey, quale è stato Richard Rorty che, sulla scia di Wittgenstein ed Heidegger, riprende l'elaborazione gadameriana che rimarca il carattere essenzialmente linguistico di ogni esperienza umana[418].

Le conseguenze pedagogiche sul piano della teoria, ed educative, sul piano pratico, sono molto rilevanti: venendo a mancare l'essere che si riduce al puro linguaggio, crollano le fondamenta della dimora stessa dell'essere-nel-mondo qualificato per secoli nella storia e nella cultura dell'Occidente con

---

[417] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di), op. cit., p. 66.
[418] Cfr, Gadamer H., G., (1973), *Ermeneutica e metodica universale,* Marietti, Torino.

l'ethos (legge morale); non più il senso dell'esperienza, ma la sua funzionalità, proceduralità e strutturalità, di impostazione convenzionale e mai ab-soluta, mai sciolta dalla contingenza, mai abitata dal significato e dal valore: totale a questo punto l'appiattirsi dell'esperienza educativa nell'esperienza in generale, qualsiasi essa sia nel suo tragico nomadismo senza meta. Come si evince nel libro del 1997 *Antropologia dell'educazione* è drastica e ricchissima l'apologia dell'essere e della non negoziabilità dell'essere, del valore e del senso della persona, di fronte ad una qualsivoglia negoziabilità di un senso legato a contesti linguistici ed ecosistemici.

Aperta è la dialettica, anche con interlocutori quali Raffaele Laporta, il quale definisce la pedagogia "una teoria empirica dell'educazione", operazione contestata apertamente da Acone che difende il valore e il senso propri dell'educazione, non trattabili secondo procedure empirico-sperimenatli. Così definita la pedagogia si riduce a teoria dell'istruzione e dello sviluppo, ma non delle'educazione che mantiene con le dinamiche suddette un rapporto di prossimità/distanza, mai sovrapponibile, mai colmabile. Viene ribadita, dunque, una concezione di pedagogia come teoria generale complessa e metateorica, implicante la metafisica dell'essere e dell'uomo stesso, nonché la dimensione etica della persona.

Al disincantamento del mondo e al politeismo dei valori di matrice weberiana, Acone oppone l'anelito ad un re-incantamento del mondo in un'epoca di decostruzione radicale sulla scia che va da Foucautl a Derridà fino a Rorty. L'intento del maestro salernitano non è porsi in contrasto con la rigorosa analisi di Max Weber, ma proporne un rovesciamento dei risultati: senza incantamento del mondo (o almeno un minimo di incantamento), o almeno senza tentare di riprodurre un rinnovellato inizio di incantamento, la narrazione pedagogica perde senso e perde ogni possibilità di attuazione.

"E ciò accade perché la ragione occidentale ha nella sua forma di *narrazione della e sulla salvezza* la sua possibilità di compiutezza", in un tempo in cui la narrazione scientista ha sottratto "le ultime possibilità di attribuire un senso a

narrazioni di lunga memoria, quali l'umanesimo e il personalismo e tutto quanto attiene ad una diversa ermeneutica dell'*essere* e del *tempo*"[419].

Più vicina alle posizioni aconiane è la posizione, specialmente nei lavori più recenti, di Alberto Granese il quale affronta il tema dell'ontologia ineludibile della persona, facendone un imprescindibile postulato della ragione pedagogica e indirizzandosi verso quello che Acone definisce un "personalismo umanistico-solidaristico, nel quale emerge la centralità della dimensione del senso e della persona intesa come "senso del senso" e "consistenza d'essere".

Si legge nel libro di Granese *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*:

"il concetto di persona da cui la riflessione pedagogica non può prescindere (C. Xodo ha parlato ha questo proposito di prima evidenza pedagogica) è uno dei più complessi fra quanti la riflessione critica di ogni tempo, e soprattutto della modernità, abbia messo in campo e fatto oggetto della propria attenzione"[420].

Granese, nella sua più recente posizione, rifiuta chiaramente qualsiasi riduzione della persona a oggetto e il suo assoggettarsi passivamente alla razionalità epistemica alla quale oppone i valori della doxa e dell'interpretazione come esercizio di libertà, mettendo in rilievo la complessità del costrutto "persona" tra soggettivismo e oggettivismo empirico-sperimentale, tra scienza (episteme) e opinione (doxa)[421].

La persona, dunque, viene avvertita da Granese come fondamento imprescindibile e insuperabile nella riflessione educativa e per la costruzione di qualsiasi percorso educativo.

Sempre nell'analisi del nostro neopersonalista tiene il costrutto-persona, anche se su basi traballanti, nella costruzione teorica di Franco Cambi che fissa come termini pedagogicamente validi la persona, l'educazione, la solidarietà, il bene, i valori, la coscienze come emerge nel libro *Abitare il disincanto*, facendone poggiare, però, su fragili basi la fondazione storicista e relativista.

---

[419] Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di), op. cit., p. 95.
[420] Granese A., (2008), *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*, op. cit., p. 60.
[421] *Ibidem.*, p. 61.

“Sabbie mobili” definisce Acone i punti non più fermi dell’educazione, ma sempre variabili e incerti in una sorta di nomadismo educativo, senza la speranza di trovare una casa da abitare stabilmente per farne “dimora dell’essere” e base sicura per intraprendere la ricerca del senso dell’esistenza.

E in risposta alla deriva scientista dei teorici del postumanesimo Acone risponde ribadendo la certezza che l’essere non può essere ridotto a tecnica, la ragione non può essere ridotta a necessità e caso, la mente non può essere ridotta a cervello, la coscienza non può essere ridotta ad epifenomeno di connessioni e coniugazioni di zone neuronali, la persona non può essere ridotta a prodotto casuale di trasformazioni evoluzionistiche che, per incanto o per mistero, finiscono in una dimensione di coscienza[422].

Sempre salda resta l’antropologia cristiana del discorso aconiano come evidenziato dalla sua allieva Elena Visconti, la quale evidenzia come alla base del costrutto “persona” vi sia, in Acone, una concezione dell’uomo come figlio di Dio e fratello di Cristo, l’uomo fatto a immagine e somiglianza di Dio, l’uomo che S. Tommaso riconosce attraversato dal peccato originale e salvato dalla Redenzione; un soggetto-persona che è, dunque, la traduzione filosofica della visione antropologica cristiana, in virtù della quale Antonio Rosmini ha definito la persona “diritto sussistente”, un soggetto-persona che la tradizione del pensiero cristiano da Agostino a Tommaso a Maritain e Mounier ha inteso come essere, valore e senso essa stessa, “garantita dalla costituzione ontologica e cifra (Jaspers) onto-esistenziale inscritta nell’orizzonte dell’essere (Dio)”[423].

È il mistero della “condanna” umana ad avere problemi di senso che Giuseppe Acone ha difeso in tutta la sua fecondissima bibliografia, cercando il “tralucere del bene” proprio in questo “senso” che per un personalista cristiano come lui, la ragione cerca, ma solo la fede può trovare.

---

[422] *Ibidem*., p. 203.

[423] Visconti E., *Il pensiero pedagogico di Giuseppe Acone, la biografia intellettuale di un maestro,* in Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant’anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia,* Martino P., Visconti E. (a cura di), op. cit., p. 227.

Considerazioni conclusive

Tentare di trovare *reti di convergenza* e *reti di divergenza* tra le due linee prevalenti del pensiero pedagogico a dominanza filosofica del XX secolo, può avere una traccia di forte e persistente attualità, anche in questo primo scorcio del XXI secolo?

È la prima domanda a cui si è cercato di dare una plausibile e provvisoria risposta nel corso delle note precedenti. Lo si è fatto attraverso una serie di ricognizioni storico-teoretiche con le quali si sono messe in campo le *forme narrative* della pedagogia dei primi tre quarti del secolo XX.

Si è trattato di narrare da parte nostra la rete di intersezioni che hanno costituito l'intreccio fondamentale e la pianta di *relazioni logico-concettuali-epistemologiche-linguistiche*, che hanno configurato la stagione della centralità (relativa) della *pedagogia* nella cultura contemporanea.

Si è ipotizzato, in tale orizzonte dominante, che la linea di sviluppo costituita dal *pragmatismo* deweyano e quella rappresentata dal *personalismo* di matrice umanistica (latamente ispirata alla visione cristiana della realtà e del mondo), potessero costituire il duplice *filo rosso* lungo il quale leggere gli sviluppi del nesso tra *democrazia, società, educazione e persona*.

Le pagine dedicate a John Dewey e quelle dedicate a Jaques Maritain fanno da *vie maestre* per il dipanarsi della ricca e articolata *rete* in cui si vanno intersecando le narrazioni pedagogiche di matrice prevalentemente filosofica in grado di arrivare fino a noi e di rappresentare uno degli ultimi *metaracconti*, i cui esiti sono sotto i nostri occhi e, comunque, tentano di resistere al primato della scienza-tecnologia e all'effetto perverso attraversato dall'egemonia *scientista/nichilista*.

Mettere in relazione comparativa prospettive che hanno fatto registrare *prossimità* e *distanze* significa per noi, tra le altre possibilità di maggiore comprensione della situazione spirituale attuale, anche lasciare emergere la persistenza significativa della connessione filosofia/pedagogia, mentre vengono alla luce connessioni egemoni, costituite dalla insistenza con la quale, negli ultimi tempi, si tenta di dislocare l'intera teorizzarzione pedagogica su basi tecno-scientiste, sia lungo il versante delle tecno-biologie e delle

neuroscienze, sia lungo quello delle modalità *tecnomorfiche* in cui si rifugiano gli ultimi avamposti di ciò che spesso viene ricondotto alla *specificità pedagogica,* rinunciando a qualsiasi minima mediazione teoretica.

Insomma, ci è sembrato, paradossalmente, che l'ormai dominante *deriva postumanista* finisca per richiamare in campo non solo *la nostalgia dell'umanesimo perduto,* ma renda legittima una riconsiderazione degli *umanesimi* laici e cristiani che, per lungo tratto, hanno costituito i sentieri delle narrazioni filosofico/pedagogiche del XX secolo.

Si è tentata la *scommessa* di far valere ulteriori *incontri possibili* al di là della distanza delle loro *radici*.

Dewey, che scrive "educare è dar significato alle cose" si riavvicina al Maritain che definisce la *persona* "sovraesistenza d'intelletto e d'amore". Dewey che teorizza "l'educazione come madre e figlia della democrazia", si riavvicina al Maritain che scrive della "nuova cristianità ("analogato concreto" della comunità medievale) quale identificata e resa *utopia incarnabile* nei tempi moderni, contrassegnata coi seguenti termini: "personalista, comunitaria, pluralista e pellegrinale".

Se, insomma, compare sull'orizzonte *l'ospite inquietante*, come Nietzsche definisce il nichilismo, allora da una parte si riavvicinano (e almeno diventano *distanti*, ma non *contrari*) i *grandi racconti* (Ricoeur), che si originano dal filone dell'umanesimo *progressivo e problematico* (una sorta di "processo dei processi") dell'*esperienza umana* (quella con la E maiuscola) del pragmatismo deweyano, una sorta di *correlato ideologico/pedagogico* della prima società del pianeta che porta ad estreme conseguenze e ad esiti compiuti la prima forma di industrializzazione avanzata nella storia moderna; e dall'altra parte torna al centro la trama narrativa (Lyotard) tendente a coniugare il "perché non possiamo non dirci moderni" (B. Croce), con "il perché non possiamo non dirci cristiani" (G. Acone), proposta che attraversa tutto l'umanesimo personalista di Maritain e che è una delle ultime narrazioni pedagogiche possibili, in un orizzonte che offre una forma di secolarizzazione come *salvezza.* Certo, è l'irrompere dell'*ospite inquietante,* rappresentato dal nichilismo, come sostituto del *paradigma perduto* (Foucault, Morin, Luhmann) che fa vedere meno distanti i due grandi racconti del XX secolo (almeno della prima metà di esso).

La possibile attualizzazione di tale incontro è resa visibile oggi dal tentativo della connessione pedagogia/filosofia, ancora legata alla lunga memoria dell'Occidente, di resistere al non-senso che avanza (G. Acone).

L'educazione, così, come scrive Giuseppe Acone, può diventare "l'ultima possibile narrazione dell'umanità".

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., (2000), “Studi sulla formazione”, anno III, n. 2.

Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant’anni cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e autobiografia*, Martino P., Trotta O., Visconti E., (a cura di), Pensa, Lecce.

Acone G., (2008), *Essere giovani oggi*, in *Educare, Rassegna di pedagogia generale e di filosofia dell’educazione*, Elio Sellino Editore, Avellino.

Acone G., (2006), *Esplorazioni teoriche in pedagogia. Orizzonti, figure, ambiti*, Edisud, Salerno.

Acone G., (2005), *L’orizzonte teorico della pedagogica contemporanea, fondamenti e prospettive,* Edisud, Salerno.

Acone G., (2005), *Aldo Agazzi e la paideia italiana di un’altra stagione*, in Scurati C.(a cura di), *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia.

Acone G.,(2004), *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia

Acone G.,(2001), *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno.

Acone G., (2000), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma.

Acone G., (1997), *Antropologia dell’educazione*, La Scuola, Brescia.

Acone G., (1997), *La pedagogia italiana contemporanea, Volume I*, Pellegrini Editore, Cosenza.

Acone G., (1996), *Orizzonte di senso e problemi educativi*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma.

Acone G., Aligi L., (1996), *Uomo, ethos e educazione,* La Scuola, Brescia.

Acone G., (1995), *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, La Scuola, Brescia,

Acone G., (1994), *Pensare l'educazione oggi*, in Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrino, Cosenza.

Acone G., Bertagna G., Chiosso G., (1992), *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia.

Acone G., Galli L., (1990), *L'educazione e i valori nella scuola di Stato*, La Scuola, Brescia.

Acone G.,(1989), *Intersezioni pedagogiche*, Edisud, Salerno.

Acone G., Santelli Beccegato L., (1989), *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia.

Acone G., (1987), *Dell'autocomprensione in pedagogia*, in "Scuola e città".

Acone G., Minichiello G., (1987), *L'educazione divisa*, Armando, Roma.

Acone G.,(1986), *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

Acone G., (1985), *Relazione*, in AA.VV:, *L'educazione cristiana oggi*, Atti del XXII Convegno di Scholè, La Scuola, Brescia.

Acone G., (1982), *Analisi pedagogica della condizione giovanile*, Morano, Napoli.

Acone G.,(1982), *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, Morano, Napoli.

Acone G., (1974), *Maritain contro*, Morano, Napoli.

Agazzi A., (1985), *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano.

Agazzi A., (1963), *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo (*pro manuscripto), Vita e pensiero, Milano.

Agazzi A., (1955), *Oltre la scuola attiva*, La scuola, Brescia.

Agazzi A., (1958), *Teoria e pedagogia della scuola e del mondo moderno*, La Scuola, Brescia

Agazzi A.,(1958), *Panorama della pedagogia d'oggi*,, La Scuola, Brescia.

Agazzi A., (1955), *Presentazioni*, in AA.VV., *L'attivismo pedagogico*, La

Scuola, Brescia.

Agazzi A., (1950), *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia.

Amadini M., (2001), *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nèdoncelle*, Vita e Pensiero, Milano.

Benedetto XVI, (2007), Lettera Enciclica *Spe Salvi.*

Bloch E., (2005), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano.

Bòhm W., (2007), *Storia della pedagogia. Da Platone ai nostri giorni*, Armando, Roma.

Borghi L., (2000), *L'educazione libertaria*, in *La città e la scuola,* Fofi G. (a cura di), Eleuthera, Milano

Borghi L., (2000), *La città e la scuola*, Fofi G. (a cura di), Eleuthera, Milano.

Borghi L., (1987), *L'educazione permanente*, in "Volontà", n. 1.

Borghi, L., (1976), *L' ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze.

Borghi, L., (1974), *Il fondamento dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Borghi L., (1958), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea in Italia*, SFI, Roma

Borghi L., (1958*), Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze

Borghi L., (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze

Borghi, L., (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze.

Bruzzone D., (2001), *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor Frankl*, Vita e Pensiero, Milano.

Burza V., (1999), *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma.

Cambi F., (2013), *John Dewey: un pensiero tra due epoche. Moderno e Postmoderno*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli.

Cambi F., (2013), *Un modello pedagogico ancora centrale,* in AA.VV., Studi sulla formazione, Firenze University Press.

Cambi F., (2007), *Soggetto come persona, Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.

Cambi F., (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino.

Cambi F., (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari.

Cambi F., (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari.

Cambi F., (1999), *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia,* in AA.VV., *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais,* Agorà Edizioni, La Spezia.

Cambi F., (1994), *La persona nel pensiero postmetafisico*, in D'Arcais G.F. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.

Cambi F., (1992), *Temi e problemi del personalismo*, in Nuova Ipotesi, 2.

Cambi F., Cives G., Fornaca R., (1991), *Complessità, pedagogia critica e educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.

Cambi F., (1982), *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli.

Capitini A., (1955), *Religione aperta*, Guanda, Parma.

Capitini A., (1951), *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze.

Castaldi M.C., (2013), *L'iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell'altro: l'esigenza interculturale dall'educazione del pensiero all'educazione del cuore*, in AA.VV., *Il colloquio interculturale nella scuola*, Edisud, Salerno.

Catalfamo G., (1989), *Socializzazione deviante e disnomia*, in ID. *Educazione alla persona e socializzazione*, Adas, Messina.

Catalfamo G., (1986), *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia, La Scuola.

Catalfamo G., (1985), *L'ideologia e l'educazione*, Milella, Lecce.

Catalfamo G.,(1971), *Personalismo senza dogmi*, Armando, Roma.

Catalfamo G., (1966), *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma.

Catalfamo G., (1964), *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando, Roma.

Chiosso G., (1997), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.

Clarizia L., (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.

Clarizia L., (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano. Una prospettiva relazionale*, Edisud, Salerno.

Clarizia L., (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, SEAM, Roma.

Cives G., (1999), *Educarsi a cooperare. I pedagogisti laico-democratici, la*

“scuola di Firenze” e il MCE (dal 1950 ad oggi), in E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la “pedagogia popolare” in Italia*, La Nuova Italia, Firenze.

Codello F., (2001), *Educare cioè educarsi. Ricordando Lamberto Borghi*, in *Rivista Anarchica*, anno 31, n.269

Corallo G., (2010), *Pedagogia. Vol. I: L’educazione. Problemi di pedagogia*, Armando, Roma.

Corallo G., (2009), *Educare la libertà*, Moscato M. T., (a cura di), CLUEB, Bologna.

Corallo G., (2005), *L’educazione come crescita della libertà nell’uomo*, in AA. VV., *Educazione e*

libertà in Gino Corallo, Roma, Armando.

Corallo G., (1993), *L’educazione come io la vedo*, in Serpe B., Trebisacce G., *La mia pedagogia*, Ionia Editrice, Cosenza.

Corallo G., (1971), *La pedagogia della libertà*, Società Editrice Internazionale, Torino.

Corallo G., (1966), *Il lavoro scientifico, Fondamenti e metodi*, Adriatica, Bari.

Corallo G., (1961), *Pedagogia. Vol. 1: L'educazione,* Sei, Torino.

Corallo G., (1961), *Pedagogia. Vol. 1: L’atto di educare*, Sei, Torino.

Corallo G., (1958), *La didattica moderna degli Stati Uniti*, La Scuola, Brescia.

Corallo G., (1957), *Dewey*, La Scuola, Brescia.

Corallo G., (1951), *Educazione e Libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, Società Editrice Internazionale, Torino.

d’Arcais, (1993), *Dal “logos” al “dialogo”*, Liguori, Napoli.

d'Arcais F. G., (1987), *Teorie pedagogiche*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Milano

Devaud E., (1967), *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia.

Dewey J. (2008), *Rifare la filosofia*, Donzelli Editore, Roma.

Dewey J., (1984), *What I believe*, in *The Collected Works of John Dewey, Later works 5*, Southern Illinois University Press, Carbondale ed Edwardsville.

Dewey J., Childs J. L., (1981), *L'ultima frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1975), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J, (1973), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1973), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano.

Dewey J., (1968). *Il mio credo pedagogico, antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1968), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey L., (1965), *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1958), *Neopositivismo e unità della scienza*, Bompiani, Milano.

Dewey J., (1954), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze,

Dewey J., (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1959), *Una fede comune*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1958), *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1955), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J.,(1954), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1953), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1951), *Le fonti di una scienza dell’educazione*, la Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1949), *Individualismo vecchio e nuovo*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J., (1948), *Esperienza e Natura,* Paravia, Torino.

Dewey J., (1931), *Philosophy and Civilazation*, New York

Dewey J., (1927), *The public and its problems,* Denver

DH, Concilio Vaticano II, 7 Dicembre 1965.

Fornaca R., (1989), *La pedagogia filosofica del ‘900*, Principato, Milano.

Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (2000), *Pedagogia: realtà e prospettive dell’educazione*, Mondadori, Milano.

Frabboni F., Guerra L., Scurati C., (1999), *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione,* Mondadori, Milano.

Frabboni F., (1992), *Raffaele Laporta e la pedagogia di frontiera: perché non posiamo non dirci Laportiani*, in Frabboni F., Orefice P., Pinto Minerva F., Pontecorvo C., Trebisacce G, Le frontiere dell’educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta, La Nuova Italia, Firenze.

Frauenfelder E., Sarracino V., (1992), *Educazione e cooperazione: un inscindibile nesso politico*, in Frabboni F., Orefice P., Pinto Minerva F., Pontecorvo G., Tribisacce G. (a cura di*), Le frontiere dell’educazione. Scritti in onore di Raffaele Laporta*, La Nuova Italia, Firenze.

Gadamer H., G., (1973), *Ermeneutica e metodica universale,* Marietti, Torino.

Giovanni XXIII, (1963), Lettera Enciclica *Pacem in Terris.*

Giovanni Paolo II, (2003), *Atti dell’ottava Assemblea della Pontificia Accademia per la Vita*, Città del Vaticano, 25-27 Febbraio 2002, Vial Correa J., Sgreccia E. (a cura di), Libreria Editrice Vaticana.

Giovanni Paolo II, (1998), dalla Lettera Enciclica *Fides et Ratio*.

Giovanni Paolo II, (1994), *Varcare le soglie della speranza*, Mondadori, Milano

Giovanni Paolo II, (1993), dalla Lettera Enciclica *Veritatis Splendor*.

Gardner H., (1996), *Educare al comprendere: stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* trad. di Rodolfo Rini, Feltrinelli, Milano.

Gardner H., (1995), *L'educazione delle intelligenze multiple*: dalla teoria alla prassi pedagogica, Anabasi, Milano.

Granese A., *Filosofie pedagogiche. Ciclo seminariale di specializzazione e di ricerca sull'educazione e sulla formazione. Linee di indirizzo*. Roma, Febbraio-Giugno 2014.

Granese A., *Riflessione integrativa sul progetto seminariale "Pensiero filosofico, sapere pedagogico. Seminario di Specializzazione e di Ricerca sull'Educazione e sulla Formazione. Un confronto tra Filosofia, Scienze Umane e Pratica Educativa"*, Roma, Febbraio – Giugno 2014.

Granese A., (2008), *La conversazione educativa. Eclisse e rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma.

Granese A., (2002), *Etica della formazione e dello sviluppo*, Anicia, Roma.

Granese A., (1994), *Il concetto di persona in filosofia e pedagogia,* in *G.* Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.

Granese A., (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze.

Granese A.,(1973), *Introduzione a Dewey*, Laterza, Roma – Bari,

Grandi G., (2003), *Rileggere Maritain: attraverso un repertorio degli articoli in rivista*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003

Grant G., Mirel J., (2001), *Distorting Dewey, progressive ideals, lost in translation*, in *EducationNext*, Spring 2001, Vol 1, NO. 1.

Goussot A., (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in *Educazione democratica*, anno III, numero 5, Gennaio 2013.

Guardini R., (2000), *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia.

Heidegger M., (1985), *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano.

Jonas H., (2002), *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino.

Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, trad it. 19821 (a cura di Chiodi P.), Longanesi, Milano.

Hessen S., (1942), *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, Sandron, Palermo.

Hickman L., (2003), *John Dewey, tecnologia pragmatica e apprendimento continuo*, in AA.VV., *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, (Dossier Monografico), Studi sulla formazione, n. 1.

Kilpatrick W. H.,(1968), *Educazione per una civiltà in cammino*, La Nuova Italia, Firenze.

Kilpatrick W. H.,(1966), *I fondamenti del metodo. Conversazioni sui problemi dell'insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze.

Kilpatrick H. W., (1932), *Education and Social Crisis*, Liveright Publ. Co., New York.

Laporta, R., (2001). *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma.

Laporta R., (1999), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.

Laporta, R., (1996). *L' assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Laporta R., (1980), *Educazione e scienza empirica*, RAI – DSE, Roma.

Laporta, R., (1979), *L' autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.

Laporta, R., (1967), *Educatori e libertà in una società in progresso,* La Nuova Italia, Firenze.

Luhmann N., Schorr I.K., (1988). *Il sistema educativo*, Armando, Roma.

Malavasi P., (2002), *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano

Manno M., (1981), *Il personalismo*, in *Rassegna di Pedagogia*

Manno M., (1966), *Metafisica e educazione*, Peloritana, Messina

Maritain J., (2007), *Cristianesimo e democrazia*, Passigli Editori, Bagno a Ripoli (Firenze).

Maritain J, *Il contadino della Garonna*, in Macri R. C., *La detronizzazione della metafisica secondo Maritain e il nichilismo contemporaneo*, Sapienza : rivista di filosofia e di teologia, Vol. 55, n. 4 (ott-dic 2002).

Maritain J., (2001), *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.

Maritain J., (1980), *Scienza e saggezza*, Borla, Torino.

Maritain J., (1980), *Da Bergson a Tommaso d'Aquino,* Mondadori, Milano.

Maritain J., (1979), *L'Antimoderno*, Logos, Roma.

Maritain J., (1977), *Il significato dell'ateismo contemporaneo,* Morcelliana, Brescia.

Maritain J., (1977), *Umanesimo Integrale,* Borla, Roma.

Maritain J., (1969), *L'educazione al bivio*, Editrice La Scuola, Brescia.

Maritain J., (1967), *L'educazione della persona*, Editrice La Scuola, Brescia.

Maritain J., (1966), *Religione e cultura*, Morcelliana, Brescia.

Maritain J., (1964), *L'uomo e lo stato*, Marietti, Milano.

Maritain J, (1964), *Tre riformatori*, Morcelliana, Brescia.

Maritain J.,(1963), *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia.

Maritain, J., (1959), *Per una filosofia dell'educazione,* La Scuola, Brescia.

Mazzetti R., (1968), *Dewey e Bruner, il processo educativo nella società industriale*, La Scuola, Brescia.

Mazzetti R., (1965), *Eugene Devaud e l'attivismo cattolico,* Armando, Roma.

Mollo G. (1986), *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Porziuncola, Assisi.

Mondrone D., (1973), *Jaques Maritain, il primato della contemplazione,* in "La Civiltà Cattolica", a. 124, v. IV, 1973.

Morin E., (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Raffaello Cortina, Milano.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello, Cortina, Milano.

Moscato, M. T., (2008), *Diventare insegnati. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.

Moscato M.T., (2005), *La pedagogia cristiana di Gino Corallo*

Moscato, M. T., (1998). *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo,* La Scuola, Brescia.

Mounier E., (1948), *Che cos'è il personalismo?,* Einaudi, Torino.

Musaio M., (2001), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano.

Nanni C., Moscato M. T. (a cura di), (2012), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, Las, Roma.

Orefice P., Sarracino V. (a cura di), (2006), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder,* Liguori, Napoli.

Pagano R., (2008), *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia.

Pagano R., (2006), *L'educazione personalistica come educazione sociale e politica*, in Laneve. C., Gemma C. (a cura di), *Pedagogia, Ricerca, Valutazione*, Pensa, Lecce.

Pagano, R., (2004), *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo : dalla scepsi alla speranza*, La Scuola, Brescia.

Pagano R., (2004), *Per un'educazione alla cittadinanza democratica*, in Corsi M., Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano.

Parkhust H., (1967), *Il mondo del fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze.

Parkhust H., (1967), *L'educazione secondo il piano Dalton*, La Nuova Italia, Firenze.

Pavan A., (1967), *Jacques Maritain*, Marcelliana, Brescia.

Postman N., (1981), *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, trad. it. Armando, Roma.

Putnam H., Convegno "John Dewey. La Filosofia e l'Educazione per la Democrazia" organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, 10-13 aprile 2000.

Putnam H., *Per un'etica sperimentale*, in "Il Sole – 24 ore", 30 aprile 2000.

Putnam H., (1992), *Renewing Philosophy*, Harvard University Press, Cambridge.

Ravitch D., (2000), *Left Back*, Simon and Schuster, New, York.

Santelli Beccegato L., (2004), *Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso*, in Cambi F.,

Santelli Beccegato L., (1994), *Per una pedagogia neopersonalistica*, in d'Arcais F.G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia

Santelli L. (a cura di), *Modelli di formazione*, UTET, Torino.

Scurati C., (1996), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.

Scurati C., (1986), *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia.

Spadafora G., (2003), *A proposito di* Democrazia e educazione, in AA.VV., *L'attualità di John* in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli.

Spadafora G., (2003), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma.

Spadafora G., Cambi, F., Muzi, M., Colicchi, E., (2002). *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze.

Spadafora G., Colonnello, P.,(2002), *Croce e Dewey oggi*, Bibliopolis, Napoli.

Spadafora G., (1997), *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Catania.

Stara F., (2012), *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, in Education Sciences & Society, *Ri-pensare la pedagogia, ri-pensare l'educazione*, Armando, Roma.

Striano M., (2013), *La matrice interdisciplinare dell'epistemologia deweyana*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), (2013), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli.

Striano M., (2003), *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, in AA.VV. *L'attualità di John Dewey, percorsi pedagogici*, Gedit Edizioni, Bologna.

Tiriticco M., (2013), Relazione in occasione del Convegno per l'intitolazione dell'Istituto Comprensivo Alto Orvietano di Fabro a Raffaele Laporta, 17 maggio 2013.

Tommaso D'Aquino, (1978), *La Somma teologica*, Edizioni Studio Domenicano, Firenze.

Viotto P., (1957), *Maritain*, La Scuola, Brescia.

Visalberghi A., (2007), *Il mio itinerario umano, pedagogico, filosofico,* Centro Stampa Nuova Cultura, Roma.

Visalberghi A., (1988*), Insegnare ad apprendere, un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.

Visalberghi A., (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Visalberghi A., (1965), *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.

Visalberghi A., (1961), *John Dewey* , La Nuova Italia, Firenze.

Visconti E., *Il pensiero pedagogico di Giuseppe Acone, la biografia intellettuale di un maestro*, in Acone G., (2013), *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia*, Martino P., Visconti E. (a cura di),

Waks. L. J., (2009), *Inquiry, Agency, and Art: John Dewey's Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism,* in *Education and Culture*, Volume 25, Number 2.

Waks L. J., (1995), *Technology's School: The Challenge to Philosophy*, serie a cura di Mitcham C., supplemento n. 3 di *Research in Philosophy and Technology*, Greenwich, Conn., JAI Press Inc.

Washburne C., (1967), *Che cos'è l'educazione progressiva?*, (trad. Zallone E.), La Nuova Italia, Firenze.

Washburne C., (1953), *Il bene del mondo*, (trad. Tornatore L.), La Nuova Italia, Firenze.

Zanniello G., (2012), *La didattica nel pensiero di Gino Corallo*, in Nanni C., Moscato M.T. (a cura di), *La pedagogia della libertà. Lezioni di Gino Corallo*

Zanniello G., (2005), *Educazione e libertà in Gino Corallo*, Armando Editore, Roma.